



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
FACULDADE DE PLANALTINA – FUP
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO – LEDOC

IRANI CARDOSO DE BARROS

A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE NA RELAÇÃO
PROFESSOR-ESTUDANTE NO CENTRO EDUCACIONAL
PROFESSOR CARLOS MOTA

Planaltina / DF

2017

IRANI CARDOSO DE BARROS

**A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE NA RELAÇÃO
PROFESSOR-ESTUDANTE NO CENTRO EDUCACIONAL
PROFESSOR CARLOS MOTA**

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Educação do Campo – LEdoC, da Faculdade de Planaltina da Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Educação do Campo. Área de Concentração: Ciências e Matemática.

Orientadora: Profa. Dr^a. Eliete Ávila Wolff

Planaltina – DF

2017

IRANI CARDOSO DE BARROS

**A IMPORTÂNCIA DA AFETIVIDADE NA RELAÇÃO
PROFESSOR-ESTUDANTE NO CENTRO EDUCACIONAL
PROFESSOR CARLOS MOTA**

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Educação do Campo – LEdoC, da Universidade de Brasília – UnB, Faculdade de Planaltina – FUP, como requisito parcial para a obtenção ao título de licenciada em Educação do Campo, com habilitação na área de Ciências e Matemática.

Aprovado em 03 / Fevereiro / 2017.

Banca Examinadora:

Prof. Dr^a Eliete Ávila Wolff (FUP/UnB)

Orientadora

Prof.^a MSc. Joniana Soares de Araújo (FUP/UnB)

Examinadora

Prof.^a Dr.^a Maria Osanette de Medeiros (FUP/UnB)

Examinadora

Ama-se na medida em que se busca comunicação, integração a partir da comunicação com os demais. Não há educação sem amor. O amor implica luta contra o egoísmo. Quem não é capaz de amar os seres inacabados não pode educar. Não há educação imposta como não há amor imposto. Quem não ama não compreende o próximo, não o respeita. Não há educação do medo. Nada se pode temer da educação quando se ama (PAULO FREIRE).

Dedico este trabalho aos movimentos sociais que lutaram para que o Curso de Licenciatura em Educação do Campo existisse. Dedico ainda à minha comunidade Pré-Assentamento Renascer e ao Movimento de Apoio Trabalhador Rural, na pessoa do presidente Antônio Júlio. Dedico também a todas as etnias pertencentes ao processo de luta.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela permissão da evolução, agradeço minha família, em especial minha filha Flávia e sobrinha Rayanne que muito contribuíram para minha formação; Agradeço à minha orientadora, Eliete Ávila Wolff e aos meus professores e professoras, que me auxiliaram nessa caminhada e foram cuidadosos nas minhas dificuldades: Jair Reck, Nathan Carvalho Pinheiro, Maria Osanette de Medeiros, Susanne Tainá Ramalho Maciel, Priscila Coppola, César Rogério, Geraldo Eustáquio, Ana Aparecida, Ana Cristina Araújo e outros mais; Agradeço meus colegas Wallace, Thiago, Diego, Reinaldo, Kátia e demais colegas de coletivo que muito me ajudaram a construir conhecimentos; Agradeço as equipes de Secretaria, Segurança, Limpeza, Xérox e Bibliotecários da FUPAG. Agradeço também aos colegas das outras turmas que trabalharam junto comigo nas atividades de Tempo Comunidade.

RESUMO

Este trabalho foi realizado em uma escola do campo, no Núcleo Rural Lago Oeste de Sobradinho, DF. Teve como propósito estudar como o afeto nas relações escolares, entre professores e estudantes, interfere no processo de ensino-aprendizagem e no desenvolvimento humano no período de adaptação ao segundo ciclo do Ensino Fundamental, nas turmas do 6º ano do Centro Educacional Professor Carlos Mota. Esta foi uma pesquisa exploratória que teve como propósito descrever a percepção dos estudantes e dos professores sobre as relações afetivas em suas experiência e práticas pedagógicas. O estudo foi feito com base na revisão bibliográfica e na aplicação de um questionário com elementos quantitativos e qualitativos, acerca do tema. A coleta de dados ocorreu por meio da aplicação de 97 questionários nos estudantes e 7 nos professores, com perguntas objetivas e subjetivas. Verificou-se que, tanto os estudantes quanto os professores consideram que a ausência de relações escolares afetivas positivas dificulta o processo ensino-aprendizagem, mas, não o impedem. Ambos reafirmam que relações não afetivas podem auxiliar a apropriação dos conceitos e conteúdos de uma certa disciplina, mas não são suficientes para garanti-las. É necessário que haja interesse pela matéria e/ou disposição para a aprendizagem, que pode ser motivada pelo tipo de conteúdo, metodologia aplicada pelo professor, condições adequadas do ambiente ou a simples curiosidade e desejo de aprender.

Palavras chave: Educação do Campo, afetividade, relação professor-estudante.

ABSTRACT

This work was carried out at a Brazilian Rural School in Núcleo Rural Lago Oeste of Sobradinho, DF. The purpose of this study was to study how affection in school relations, between teachers and students, interferes in the teaching-learning process and in human development during the period of adaptation to the second cycle of Elementary School in the 6th grade classes of the Centro Educacional Professor Carlos Mota. This was an exploratory research whose purpose was to describe the students 'and teachers' perceptions about the affective relationships in their experience and pedagogical practices. The study was based on the bibliographic review and the application of a questionnaire with quantitative and qualitative elements, about the theme. Data were collected through the application of 97 questionnaires in the students and 7 in the teachers, with objective and subjective questions. It was found that both students and teachers feel that the absence of positive affective school relations hampers the teaching-learning process, but does not prevent it. Both reaffirm that unpleasant relationships can aid the appropriation of the concepts and contents of a certain discipline, but they are not enough to guarantee them. It is necessary that there be interest in the subject and / or disposition for learning, which can be motivated by the type of content, methodology applied by the teacher, adequate conditions of the environment or simple curiosity and desire to learn.

Keywords: Field education, affectivity, teacher-student relationship.

RESUMEN

Este trabajo fue hecho en una escuela del campo, en el Núcleo Rural Lago Oeste de Sobradinho, DF. Tuvo como propósito estudiar cómo el afecto en las relaciones escolares, entre profesores y estudiantes, influye en el proceso de enseñanza y aprendizaje y en el desarrollo humano en el periodo de adaptación al segundo Ciclo de la Enseñanza Fundamental, en los grupos de 6º años del Centro Educacional Profesor Carlos Mota. Esta fue una pesquisa exploratoria que tuvo como propósito describir la percepción de los estudiantes y de los profesores sobre las relaciones afectivas en sus experiencias y prácticas pedagógicas. El estudio fue hecho con base en la revisión bibliográfica y en la aplicación de un cuestionario con elementos cuantitativos y cualitativos, sobre el tema. La recopilación de datos se dio por la aplicación de 97 cuestionarios para los estudiantes y 7 para los profesores, con preguntas objetivas y subjetivas. Se verificó que, tanto los estudiantes como los profesores consideran que la ausencia de relaciones escolares afectivas positivas dificulta el proceso enseñanza y aprendizaje, pero no lo impide. Ambos reafirman que relaciones no afectivas pueden auxiliar la apropiación de los conceptos y contenidos de una cierta asignatura, pero no son suficientes para garantizarla. Es necesario que haya interés por la asignatura y/o disposición para el aprendizaje, que pueden ser motivados por el tipo de contenido, metodología aplicada por el profesor, condiciones adecuadas del ambiente o a simple curiosidad y deseo de aprender.

Palabras llave: Educación de Campo, afectividad, relación.

LISTA DE ABREVIATURAS

APA	Área de Proteção Ambiental
ARCAFAR	Associação Regional das Casas Familiares Rurais
ASPROESTE	Associação dos Produtores do Núcleo Rural Lago Oeste
CEDCM	Centro Educacional Carlos Mota
CEFLO	Centro de Ensino Fundamental do Lago Oeste
CONTAG	Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
DF	Distrito Federal
FUP	Faculdade Universitária de Planaltina
LEdoC	Licenciatura em Educação do Campo
MAB	Movimento dos Atingidos por Barragens
MMC	Movimento das Mulheres Camponesas
MPA	Movimento dos Pequenos Agricultores
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
PD	Planejamento e Desenvolvimento
PDAF	Programa de Descentralização Administrativa e Financeira
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PNBE	Programa Nacional Biblioteca da Escola
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNLEM	Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio
PPP	Projeto Político Pedagógico
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária.
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação
TCC	Tempo Comunidade
UNB	Universidade de Brasília
UNEFAB	União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas no Brasil

LISTA DE QUADROS DOS ESTUDANTES

Quadro 1 - Justificativa da matéria preferida	51
Quadro 2 - Porque prefere um professor ou vários	53
Quadro 3 - Como se sente quando não gosta do professor	55
Quadro 4 - Por que é mais difícil não gostar do professor ou não gostar da matéria	57
Quadro 5 - Fale sobre o que mais gosta e o que menos gosta na escola	65

LISTA DE TABELAS DOS ESTUDANTES

Tabela 1: Turma	49
Tabela 2: Sexo	49
Tabela 3: Idade	50
Tabela 4: Gosta de Estudar	50
Tabela 5: Matéria Preferida	51
Tabela 6: Você acha que é melhor ter somente um professor para todas as matérias ou vários	53
Tabela 7: Quando você gosta do professor acha que aprende melhor a matéria	55
Tabela 8: O que considera mais difícil: não gostar do professor ou não gostar da matéria	56
Tabela 9: Conversa com seus professores durante as aulas	58
Tabela 10: Os professores fazem jogos em sala, sobre os conteúdos	58
Tabela 11: Os jogos são apenas forma de brincar	59
Tabela 12: Você brinca na escola	59
Tabela 13: Quando brinca	60
Tabela 14: Com quantas crianças gosta de brincar	60
Tabela 15: Faz trabalho em sala de aula com quantas crianças	61
Tabela 16: Seu professor ameaça não gostar de você caso não se comporte	61
Tabela 17: Você e sua família se dão bem	62
Tabela 18: Com quem se comunica melhor	62
Tabela 19: Quem lhe ajuda mais com as tarefas da escola	63
Tabela 20: Sente falta de carinho por parte dos seus pais	63
Tabela 21: Você conversa com seus pais sobre tudo	64
Tabela 22: Seus pais brincam com você	64

LISTA DE GRÁFICOS DOS ESTUDANTES

Gráfico 1: Turma	49
Gráfico 2: Sexo	49
Gráfico 3: Idade	50
Gráfico 4: Gosta de Estudar	50
Gráfico 5: Matéria Preferida	51
Gráfico 6: Você acha que é melhor ter somente um professor para todas as matérias ou vários	53
Gráfico 7: Quando você gosta do professor acha que aprende melhor a matéria	55
Gráfico 8: O que considera mais difícil: não gostar do professor ou não gostar da matéria	56
Gráfico 9: Conversa com seus professores durante as aulas	58
Gráfico 10: Os professores fazem jogos em sala, sobre os conteúdos	58
Gráfico 11: Os jogos são apenas forma de brincar	59
Gráfico 12: Você brinca na escola	59
Gráfico 13: Quando brinca	60
Gráfico 14: Com quantas crianças gosta de brincar	60
Gráfico 15: Faz trabalho em sala de aula com quantas crianças	61
Gráfico 16: Seu professor ameaça não gostar de você caso não se comporte	61
Gráfico 17: Você e sua família se dão bem	62
Gráfico 18: Com quem se comunica melhor	62
Gráfico 19: Quem lhe ajuda mais com as tarefas da escola	63
Gráfico 20: Sente falta de carinho por parte dos seus pais	63
Gráfico 21: Você conversa com seus pais sobre tudo	64
Gráfico 22: Seus pais brincam com você	64

LISTA DE QUADROS DOS PROFESSORES

Quadro 1: Por que acredita que a afetividade é condição necessária na constituição da inteligência	69
Quadro 2: Caso seja frequente, cite quais são esses momentos	71
Quadro 3: Por que acha que negar o afeto é prejudicial ao educando/as	71
Quadro 4: Porque a afetividade entre as crianças interfere no rendimento	72
Quadro 5: Justifique se a demanda afetiva do/a educando/a dificulta o desenvolvimento de seu trabalho enquanto educador	73
Quadro 6: Explique como a escola trata das dificuldades afetivas do/a educando/a	74
Quadro 7: Porque considera importante que haja laços afetivos entre professor e educando/a	74
Quadro 8: Comente sobre a importância do afeto na relação professor/estudante	75

LISTA DE TABELAS DOS PROFESSORES

Tabela 1: Sexo	66
Tabela 2: Idade	67
Tabela 3: Tipo de Vínculo	67
Tabela 4: Gosta de sua Profissão	67
Tabela 5: Desempenha seu trabalho com amor	67
Tabela 6: Considera que a afetividade do educando influencia em seu êxito na escola	68
Tabela 7: Já lidou com educando/as desmotivados por não ter afeto por você	69
Tabela 8: Considera que o afeto pode acelerar ou retardar o ritmo do desenvolvimento do/a educando/a	69
Tabela 9: O afeto pode estimular a autoestima	70
Tabela 10: Há momentos de interação afetiva entre você e seus educando/as durante as aulas	70
Tabela 11: Você retira amor e atenção de seu educando/a por mal comportamento	71
Tabela 12: A afetividade entre as crianças interfere no rendimento escolar	72
Tabela 13: As dificuldades familiares prejudicam o rendimento na escola	73
Tabela 14: A escola trata das dificuldades afetivas do/a educando/a	74

LISTA DE GRÁFICOS DOS PROFESSORES

Gráfico 1: Sexo	66
Gráfico 2: Idade	67
Gráfico 3: Tipo de Vínculo	67
Gráfico 4: Gosta de sua Profissão	68
Gráfico 5: Desempenha seu trabalho com amor	68
Gráfico 6: Considera que a afetividade do educando influencia em seu êxito na escola ...	68
Gráfico 7: Já lidou com educando/as desmotivados por não ter afeto por você	69
Gráfico 8: Considera que o afeto pode acelerar ou retardar o ritmo do desenvolvimento do/a educando/a	69
Gráfico 9: O afeto pode estimular a autoestima	70
Gráfico 10: Há momentos de interação afetiva entre você e seus educando/as durante as aulas	70
Gráfico 11: Você retira amor e atenção de seu educando/a por mal comportamento	71
Gráfico 12: A afetividade entre as crianças interfere no rendimento escolar	72
Gráfico 13: As dificuldades familiares prejudicam o rendimento na escola	73
Gráfico 14: A escola trata das dificuldades afetivas do/a educando/a	74

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
1. PERCURSO METODOLÓGICO	20
2. A EDUCAÇÃO DO CAMPO	23
3. CENTRO EDUCACIONAL PROFESSOR CARLOS MOTA DE SOBRADINHO	28
3.1 . História da escola	28
3.2 . Projeto Político Pedagógico	29
3.3 . As condições da escola	30
3.4 . O perfil dos professores	33
3.5 . Projetos e tipos de metodologias aplicadas pelos professores	34
4. DESENVOLVIMENTO HUMANO E AFETIVIDADE	36
4.1 . Refletindo sobre a afetividade	36
4.2 . Afetividade na concepção de Piaget	37
4.3 . Afetividade na concepção de Wallon	41
4.4 . Afetividade na concepção de Vygotsky	44
5. O AFETO E AS EMOÇÕES NAS RELAÇÕES ESCOLARES	46
6. ANÁLISE DOS RESULTADOS E REFLEXÕES SOBRE A PESQUISA	48
6.1 . Análise dos dados dos estudantes	49
6.2 . Análise dos dados dos professores	66
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	76
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	78

INTRODUÇÃO

Vivemos em uma época em que as mudanças ocorrem de forma cada vez mais abrangente devido à velocidade com que conhecimentos e informações se espalham, então é fundamental que se fale mais sobre educação. Segundo ROSSINI (2001, pag. 9) a afetividade acompanha o ser humano desde o nascimento até a morte.

Para CHALITA (2004), o ato de educar não pode ser visto apenas como um depositar de informações nem um transmitir conhecimentos. Há muitas formas de transmissão de conhecimento, mas o ato de educar, pode se completar com o afeto, pois há uma cumplicidade entre querer ensinar e se permitir aprender. Por melhor que seja uma escola, por mais bem preparados que sejam os professores, dificilmente se suprirá a carência deixada por uma família ausente. Até mesmo porque também é função da família formar o caráter e educar para os desafios da vida, perpetuando valores éticos e morais.

ALMEIDA (2003, pag. 13) salienta que quando a criança vai para a escola, leva consigo tanto os conhecimentos já construídos, quanto os prelúdios de sua vida afetiva. Tais aspectos se interpenetram dialeticamente, interagindo de maneira significativa sobre a atividade do conhecimento. A afetividade exerce um papel crucial na vida das pessoas e forma um elo na relação Professor-estudante, de forma que, apesar de diferentes em sua natureza, a afetividade e a cognição são inseparáveis, dissociados em todas as ações simbólicas e sensório-motoras.

VYGOTSKY (BOCK, 2001; REGO, 2014) e WALLON (BOCK, 2001; ALMEIDA, 2003, GALVÃO, 2014) descrevem o caráter social da afetividade, sendo a relação afetividade – inteligência fundamental para todo o processo de desenvolvimento do ser humano. É importante que o educador procure integrar o que amamos com o que pensamos, trabalhando razão e emoção de uma só vez. É importante que o estudante se sinta amado e que os professores amem o que fazem para educar de forma afetiva.

Durante o período em que fiz a observação de preparação para o Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental, em Sobradinho, na Escola Classe Sobradinho dos Melos, nos deparamos com o fato de que os estudantes do 5º ano estabeleciam uma forte relação afetiva com o professor. No momento em que se falou da ida para o 6º ano, se estabeleceu no grupo um estado coletivo de tristeza.

Em 2014, fiz o estágio no segundo ciclo do Ensino Fundamental no sexto ano do

Centro de Ensino Fundamental 04 do Paranoá, e observamos a angústia desses jovens pelo sentimento da perda dos vínculos afetivos. Porque os jovens do campo foram para a cidade.

Diante da relevância do tema em estudo, fruto do trabalho de grandes pesquisadores do setor educacional como PIAGET (BOCK, 2001; SALTINI, 2014), VYGOSTKY (BOCK, 2001; REGO, 2014) e WALLON (BOCK, 2001; ALMEIDA, 2003, GALVÃO, 2014) e outros, despertou-me o interesse de refletir sobre a importância de uma educação fundada no respeito e no amor ao educando, compromissada com a formação de pessoas livres, íntegras, críticas, autônomas, criativas, responsáveis e amorosas, pautada nos princípios de igualdade, justiça, cooperação e reciprocidade.

Segundo Erich FROMM (*apud* SALTINI, 2002, pag. 11), desde Descartes, o homem vem separando cada vez mais o pensamento do afeto. Nesse mundo globalizado os profissionais de educação procuram inovar seus conhecimentos nos mais diversos campos, inclusive sentimental afinal o educador que crê no poder transformador da sociedade através da educação, deve compreender a necessidade de sua participação efetiva e afetiva na história pessoal dos sujeitos. Lidar com o ser humano requer preparo, qualificação e eficiência para superar os desafios, com racionalidade, controle emocional e afetivo.

Por isso, CHALITA (2001, pag. 13) salienta que a cumplicidade entre querer ensinar e estar motivado a aprender auxiliará o educador a formar sujeitos felizes e equilibrados, daí a importância da afetividade para o desenvolvimento cognitivo dos sujeitos inseridos no processo ensino-aprendizagem. Acredita-se que se houver integração afetiva entre professor e estudantes, o processo ensino-aprendizagem se dará favoravelmente da mesma forma que se houver experiências afetivas desagradáveis, então poderá desencadear dificuldades de aprendizagem.

O Objetivo Geral desta pesquisa foi estudar como o afeto nas relações escolares, entre professores e estudantes, interfere no processo de ensino-aprendizagem e no desenvolvimento humano no período de adaptação ao segundo ciclo do Ensino Fundamental, nas turmas do 6º ano do Centro Educacional Professor Carlos Mota.

No quadro a seguir descrevo os objetivos específicos, procedimentos e sujeitos deste estudo:

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	PROCEDIMENTOS	SUJEITOS
Estudar a influência da afetividade na relação professor-estudante.	Estudo Bibliográfico	--

Analisar a percepção dos estudantes do 6º ano sobre como o afeto interfere no processo de ensino aprendizagem.	Aplicação de Questionários	Estudantes do 6º Ano do Ensino Fundamental da escola pesquisada.
Analisar a percepção dos professores de 6º ano sobre como o afeto interfere no processo de ensino aprendizagem.	Aplicação de Questionários	Professores do 6º Ano do Ensino Fundamental da escola pesquisada.

ALMEIDA (2003, pag. 12) revela que devemos estudar a afetividade como um aspecto tão importante quanto à própria inteligência já que ambos estão presentes no ser humano, e o afeto é o elo necessário para a compreensão da pessoa como um ente completo, sendo uma ponte que liga a vida orgânica à psíquica.

CAPÍTULO I

PERCURSO METODOLÓGICO

Tendo em vista o fato de que a pesquisa visa discutir a importância da afetividade no processo de ensino aprendizagem, o tipo de metodologia escolhida foi uma pesquisa exploratória, com elementos quantitativos e qualitativos, com estudo bibliográfico.

Após o estudo bibliográfico acerca do tema, realizei a coleta de dados por meio da aplicação de questionários com respostas objetivas e respostas subjetivas, aos estudantes e professores que atuam no 6º ano do Ensino Fundamental do Centro Educacional Professor Carlos Mota de Sobradinho – DF.

As respostas coletadas foram submetidas à análise estatística de frequência e suas questões subjetivas foram analisadas com base nas leituras realizadas, de autores, estudiosos sobre o assunto, como: PIAGET (BOCK, 2001; SALTINI *et ali* 2014), VYGOSTKY (BOCK, 2001; REGO, 2014) e WALLON (BOCK, 2001; ALMEIDA, 2003, GALVÃO, 2014). Essas reflexões contribuirão para a compreensão das relações de afetividade entre professores e estudantes na série estudada, principalmente no processo de ensino e aprendizagem.

O questionário foi utilizado para conhecer mais detalhadamente a população estudada. Pois, no estudo de caso, buscamos conhecer todos os estudantes e todos os professores que atuam na 6ª série do ensino fundamental do CEDCM.

O questionário também teve indicadores qualitativos, pois o estudo demandou mais do que perguntas objetivas. Foi estruturado de forma a obter um conjunto de aspectos adicionais da experiência educativa dos estudantes do grupo estudado. Algumas perguntas abertas contêm elementos que complementam respostas apresentadas pelos sujeitos pesquisados.

Segundo NOGUEIRA (2002) os questionários fechados, apesar de se apresentarem de forma mais rígida do que os abertos, permitiram a aplicação direta de tratamentos estatísticos com auxílio de programas computacionais, como foi o caso do presente estudo. As respostas subjetivas foram analisadas, analisadas e orientadas pelas reflexões teóricas dos autores de referência deste trabalho.

A pesquisa bibliográfica pretendeu, portanto, realizar inicialmente um estudo exploratório. Segundo GIL (2008),

As pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores. De todos os tipos de pesquisa, estas são as que apresentam menor rigidez no planejamento. Habitualmente envolvem levantamento bibliográfico e documental, entrevistas não padronizadas e estudos de caso. Procedimentos de amostragem e técnicas quantitativas de coleta de dados não são costumeiramente aplicados nestas pesquisas. Pesquisas exploratórias são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato (GIL, 2008, pag. 27).

Este foi, assim, o propósito da pesquisa realizada a respeito de como a afetividade nas relações escolares, entre professores e estudantes, interfere no processo de ensino-aprendizagem e no desenvolvimento humano no período de adaptação ao segundo ciclo do Ensino Fundamental, nas turmas do 6º ano do Centro Educacional Professor Carlos Mota.

Para GIL (2008, p 27), o estudo exploratório gera um produto final que passa a ser um problema mais esclarecido, passível de investigação mediante procedimentos mais sistematizados.

De acordo com GIL (2008, pag. 17), o método comparativo acontece pela investigação de indivíduos, classes, fenômenos ou fatos, com vistas a ressaltar as diferenças e similaridades entre eles. O autor revela que os trabalhos de Piaget, no campo do desenvolvimento intelectual da criança, constituem importantes exemplos da utilização do método comparativo.

Para ANDRÉ (2008, pag. 14) em educação os estudos de caso aparecem em manuais de metodologia de pesquisa das décadas de 60 e 70 em sentido muito estrito (estudo descritivo), a fim de explorar inicialmente uma temática para levantar informações ou hipóteses para estudos futuros. MERRIAN (*apud* ANDRÉ, 2008, pag. 16) explica que o conhecimento gerado a partir de um estudo de caso é mais concreto, contextualizado e voltado para a interpretação do leitor, além de estar baseado em populações de referência. Ressalta ainda que um estudo de caso qualitativo precisa de particularidade (focar uma situação ou fenômeno), descrição (densa – completa e literal), heurística (que ilumina a compreensão do leitor sobre o fenômeno estudado) e indução (lógica indutiva).

Segundo YIN (*apud* GIL, 2008),

O estudo de caso é caracterizado pelo estudo profundo de um ou poucos objetos, de maneira a permitir o seu conhecimento detalhado, e pode ser utilizado tanto em pesquisas exploratórias quanto descritivas e explicativas. Trata-se de uma pesquisa qualitativa exploratória que busca investigar a influência da afetividade na relação professor-estudante em uma escola do

campo, com estudantes do 6º anos do Ensino Fundamental (YIN *apud* GIL, 2008, pag. 58).

Consideramos esta a primeira etapa de uma investigação que poderá ser ampliada em estudos futuros, com entrevistas, e observação da situação em sala de aula para maior enriquecimento e conhecimento sobre o tema.

CAPÍTULO II

A EDUCAÇÃO DO CAMPO

As experiências construídas pelos movimentos camponeses e organizações correlatas, especialmente, por meio do PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – dimensionaram a ideia e o conceito de Educação do Campo, interagindo com as outras dimensões da vida do campo. Esse processo aconteceu com a participação do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra – MST, da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura – CONTAG, da União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas no Brasil – UNEFAB e da Associação Regional das Casas Familiares Rurais – ARCAFAR, como protagonistas do desenvolvimento de projetos de educação em todos os níveis.

No período de 1997 a 2004 aconteceu a territorialização da Educação do Campo através de diversos movimentos e organizações. A criação de cursos novos e a difusão do referencial teórico nas escolas geraram experiências que foram desdobradas em reflexões, estudos e pesquisas. Nesse processo foram envolvidos outros movimentos camponeses, como o Movimento dos Pequenos Agricultores – MPA, Movimento dos Atingidos por Barragens – MAB, Movimento das Mulheres Camponesas – MMC.

O acúmulo de luta e construção da Educação do Campo precisa ser considerado para pensar a realidade educacional do campo, do ponto de vista dos próprios trabalhadores do campo e suas organizações representantes (empresários do agronegócio e seus intelectuais orgânicos, governos).

A retomada/reafirmação da compreensão sobre a especificidade da Educação do Campo, na relação com a realidade material que a constitui historicamente e com a diversidade de seus sujeitos e a identificação do papel da Educação do Campo em relação a confrontos que emergem com força neste período, e os desafios político-organizativos que esta realidade nos exige que continuemos o percurso feito até aqui, firmando nossa atuação específica como parte do projeto histórico da classe trabalhadora (CALDART, 2014, pag. 1).

Segundo CALDART (2014, pag. 1) a Educação do Campo se constituiu, no final da década de 1990, como uma articulação nacional das lutas dos trabalhadores do campo pelo direito à educação, materializando ações de disputa pela formulação de políticas públicas no interior da política educacional brasileira, que atendam aos interesses sociais dos

trabalhadores do campo, em especial, dos camponeses ou das famílias e comunidades vinculadas ao trabalho de base camponesa. Luta por políticas ou medidas específicas em função de uma desigualdade histórica no atendimento aos direitos sociais da população trabalhadora do campo (camponeses, assalariados rurais, “povos tradicionais”,...).

A perspectiva de lutas comuns no plano do direito humano à educação trouxe junto uma necessidade/possibilidade de comunicação e cooperação entre práticas educativas diferenciadas que também se colocam no plano do direito: direito de desenvolver estas práticas e de que sejam respeitadas e reconhecidas na sua diversidade.

Luta e construção comuns, vão constituindo, não linearmente, mas nas tensões entre seus diferentes sujeitos, uma base de análise comum da realidade e elementos fundamentais de concepção (de educação, de campo, de sociedade) que servem de parâmetro para orientar a continuidade das ações e identificar o que, afinal, é/pode vir a ser. A Educação do Campo tem como objetivo principal unificar diferentes sujeitos em torno de interesses sociais comuns, no movimento da luta por direitos, feita diretamente por quem se percebe excluído deles. A luta conta com a participação de milhares de camponeses, e inclusive, com muitos sujeitos que já têm atendido esse direito. Lutam por políticas que garantam o acesso e a qualidade social da educação para todos. Mas estas lutas particulares são a sustentação material da luta específica geral, ao mesmo tempo em que esta legitima e fortalece cada luta particular (CALDART, 2014, pag. 2).

Segundo CALDART (2014), a Educação do Campo nasceu protagonizada pelos trabalhadores do campo e suas organizações, em um movimento coletivo para pensar a educação/formação dos trabalhadores com os trabalhadores, não para eles. Lutam por políticas públicas que garantam as condições para que estas práticas sejam construídas desde seus interesses sociais, políticos, humanos.

A Educação do Campo tem um foco prioritário na luta por políticas de escolarização formal, pela histórica negação desse acesso aos trabalhadores e pela importância que a escola tem na construção do seu projeto educativo, especialmente na sua tarefa específica em relação ao conhecimento (CALDART, 2014, pag. 2).

Na visão dos seus movimentos sociais camponeses originários, a luta que constitui essencialmente a Educação do Campo, precisa ser parte de uma totalidade ainda mais ampla: a luta de uma classe pela instauração de uma forma social que tenha como pressupostos a “igualdade material e culturalmente substantiva, não meramente formal” (MÉSZÁROS *apud* CALDART, 2014, pag. 4) e o respeito à diversidade (na sociedade como na natureza).

Os vínculos constitutivos da Educação do Campo alargam a visão sobre o papel formativo da escola e acabam exigindo que a luta não seja por qualquer escola. E para os trabalhadores do campo, pela realidade em que vivem, não fica difícil entender (como parece sê-lo para tantos gestores da política educacional) porque não é possível tratar da desigualdade educacional desvinculada da desigualdade social e seus fundamentos. Não podemos pensar o destino da educação fora do destino histórico do trabalho. A Educação do Campo se define fundamentalmente no âmbito da questão agrária, entendida no sentido do estudo da natureza dos problemas das sociedades em geral relacionados ao uso, à posse e à propriedade da terra, o que envolve o próprio embate entre lógicas de agricultura.

Na esfera da política pública de educação, a dívida histórica que a sociedade brasileira tem com os trabalhadores do campo em relação ao seu acesso à educação, como a outros direitos sociais, ainda não foi paga e este é um debate do conjunto da sociedade. Na base da Educação do Campo não está o “elogio às diferenças”, como se elas fossem um bem em si e pudessem ser pensadas fora das relações sociais, fora da história, e necessariamente como confrontadoras da ordem dominante. O chamado “respeito às diferenças” pode ser funcional ao sistema, como uma espécie de amenização contraditória à lógica da padronização e vinculada ideologicamente ao individualismo ou ao corporativismo, como se não houvesse necessidade de encontrar pontos comuns entre os diferentes a não ser os implícitos de subordinação à ordem social dominante.

O agronegócio combina trabalho assalariado com busca de atrelamento de todos os agricultores, inclusive os pequenos, agricultores familiares, a esta lógica de dependência do mercado de insumos sintéticos industriais.

São conceitos/pilares fundamentais dessa lógica: soberania alimentar, diversificação de culturas agrícolas, despadronização alimentar, agro biodiversidade (conceito chave da matriz tecnológica), reforma agrária ou democratização do acesso à terra e ao conjunto dos recursos naturais, agroecologia, cooperação ou trabalho camponês, familiar e associado, agroindústrias geridas pelos trabalhadores associados (MACHADO apud CALDART, 2014, pag. 11).

A contradição entre capital e trabalho é geral ao capitalismo e o capital incide na agricultura desde o seu início. Portanto, a Educação do Campo nasceu/segue vinculada às contradições do processo de desenvolvimento do campo em uma formação econômico-social onde o modo de produção capitalista é o dominante e o modo capitalista de pensar é hegemônico, em todas as atividades humanas, das econômicas às culturais e políticas.

Ela é fruto, de um lado, dos efeitos sociais (“desigualdade substantiva”) do avanço do modelo capitalista de agricultura e da hegemonia ideológica do agronegócio na sociedade brasileira... Também é fruto da existência contraditória de outra lógica, outro modelo, identificado hoje como “agricultura camponesa”, que já foi visto como “residual” apenas, mas que cada vez mais é analisado como uma alternativa a ser desenvolvida para o futuro da agricultura, em uma nova forma dominante de relações sociais de produção (CALDART, 2014, pag. 11).

A diversidade é um componente essencial de todos os sistemas vivos para alcançarem a sua estabilidade instável. E da instabilidade dinâmica cria-se a estabilidade. É nesse movimento dialético que se apoia a sustentabilidade.

A Educação do Campo é fruto do confronto de modelos, de projetos de campo. A política educacional atual torna muito mais difícil fazer o enfrentamento à pedagogia do capital em nossas práticas educativas porque tira a autonomia das escolas e legitima a atuação das empresas no sistema educacional, ao mesmo tempo em que precariza o sistema público. Mas confrontar a política educacional em geral não significa secundarizar a luta específica da Educação do Campo.

Vários textos que buscam compreender o conceito de escola do campo como os trabalhos de CALDART (2010), MOLINA e SÁ (2012), e SAPELLI (2013), a sua materialização requer transformações no modo operante da escola em duas importantes dimensões para superação da lógica da escola capitalista: mudança nos modos de produção do conhecimento tradicionalmente vigente e nas relações sociais que dentro dela ocorrem (FREITAS, 2006).

No âmbito da produção do conhecimento, as principais transformações a serem buscadas referem-se à construção de práticas pedagógicas que sejam capazes de trazer para sua atualidade as condições de produção material da vida para dentro da sala de aula e da escola do campo (PISTRAK *apud* MOLINA, 2014, pag. 6).

Aos processos de produção de conhecimento, e a principal característica de uma escola do campo deve ser a preocupação de integrar a realidade aos processos de ensino e aprendizagem. Buscam-se promover a ligação dos conteúdos escolares a serem estudados com as tensões e condições presentes na realidade como objetivo permanente de compreensão e reflexão.

Segundo FREITAS (*apud* MOLINA, 2014)

As contradições da realidade para as quais é necessário buscar caminhos de superação estão nela própria e é a partir dela que devemos trabalhar o desafio é saber desenvolver e promover estratégias curriculares que garantam aos educandos informação os conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade. É preciso, porém articular a disponibilização desses conhecimentos com o aprofundamento da compreensão dos problemas da atualidade (FREITAS *apud* MOLINA, 2014, pag. 7).

As principais características que integram a atual concepção da Educação do Campo em sua Pedagogia em diferentes territórios rurais do país, movimentos sociais tem conduzido a implementação dessa oferta de ensino. Em cima dessas perspectivas e construção de uma pedagogia diferenciada temos a formação de várias turmas e outras em formação no âmbito do ensino superior em diversas universidades federativas, em especial a UnB.

CAPÍTULO III

CENTRO EDUCACIONAL CARLOS MOTA DE SOBRADINHO

O Centro Educacional Professor Carlos Mota de Sobradinho é uma escola de Ensino Fundamental e Médio, localizada em sobradinho que atende crianças e jovens da região. É uma escola do campo, e por esta razão a escolhemos para realizar nosso trabalho. A seguir, relataremos sua história e apresentaremos sua proposta pedagógica, com base nas informações do PPP – Projeto Político Pedagógico.

3.1. Historicidade da escola

O Projeto Político-Pedagógico de 2014, do Centro Educacional Professor Carlos Mota de Sobradinho (CEDCM) retrata a historicidade da escola, uma vez que tem sua origem ancorada no desenvolvimento do Núcleo Rural do Lago Oeste, situado ao longo da DF 001 (norte) que margeia o Parque Nacional de Brasília, na Área de Proteção Ambiental (APA) da Cafuringa, Região Administrativa de Sobradinho, no Distrito Federal. A estruturação do Núcleo Rural tem seus marcos nos fins dos anos 80 do século XX.

O retrato inicial revela que a partir de 30 de setembro de 1991, ainda que “oficiosamente” começou a funcionar a “Escola Classe Lago Oeste” em duas salas cedidas pela ASPROESTE – tendo à frente o seguinte grupo: a 1ª Diretora: Márcia Elizabeth, as professoras: Aline e Evanda, e para o serviço de apoio (limpeza e merenda): Tereza (contrata pela ASPROESTE e que estava a serviço da Escola).

No entanto, com o rápido crescimento populacional do Núcleo Rural Lago Oeste nos período de 90/98, houve a ampliação da escola em mais 02 salas para o atendimento educacional, mas a comunidade reivindicou a construção de um prédio escolar próprio mais organizado, pois a esta altura a “escola” em funcionamento no prédio da ASPROESTE já não comportava a grande quantidade de estudantes em busca de matrícula.

Então no dia 15 de agosto de 1998, o Centro de Ensino Fundamental do Lago Oeste– CEFLO foi entregue à população local. A partir de 1999, novas equipes assumem a Direção da Escola. O crescimento da região institui a exigência de ampliar o atendimento escolar, até

então restrito ao Ensino Fundamental, para o Ensino Médio. No ano de 2008 o diretor do CEFLO o professor Carlos Mota foi assassinado em sua casa que ficava nas proximidades da escola, a comunidade escolar ficou consternada com o fato. Durante um culto ecumênico realizado na escola alguns dias após a morte do professor foi sugerido por uma autoridade que a escola passasse a levar o nome do professor em homenagem ao educador.

Assim a partir de julho de 2008 o CEFLO passou a ser Centro de Ensino Professor Carlos Ramos Mota. Porém, no ano de 2012 a escola passa a se chamar Centro Educacional Professor Carlos Ramos Mota, pois é uma escola que atende Ensino Médio pela manhã e noite. Atualmente a escola conta com 1200 estudantes distribuídos nos três turnos, sendo que a mesma possui as seguintes modalidades de ensino: Ensino Fundamental séries iniciais; Ensino Fundamental séries finais; Ensino Médio matutino e noturno, EJA (Educação de Jovens e Adultos) primeiro, segundo e terceiro segmentos turno noturno. A diretora atual eleita democraticamente em 2012 é a professora Márcia da Costa Brants.

3.2. Projeto Político Pedagógico

O Projeto Político Pedagógico reveste-se de um caráter transitório, tendo em vista as transformações que podem e devem sofrer durante um ano letivo ou de um ano para o outro, transformações essas resultantes do imprescindível processo de avaliação da educação (que não se resume à avaliação do estudante, mas do ensino, da gestão, dos processos, ações e resultados como um todo).

Que pese a flexibilidade expressa o currículo do CEDCM não abre mão de uma determinada perspectiva de formação de homem, de mundo e de sociedade que compreende como mais humanos, solidários, éticos e felizes. Os princípios que orientam o Projeto Político Pedagógico da instituição são:

Princípio da individualidade e da construção coletiva; Princípio da cidadania e do respeito à ordem democrática; Princípio da igualdade de oportunidades; Princípio da democratização do saber; Princípio da gratuidade da educação; Princípio do dinamismo e da melhoria progressiva; Princípio do fortalecimento da escola pública; Princípio da fraternidade, solidariedade, respeito à pessoa humana e profissional; Princípio da valorização da vida, da cooperação e da parceria; Princípio do desenvolvimento das aprendizagens significativas, da valorização das experiências e do respeito ao ritmo próprio

do estudante; Princípio da autoestima; Princípio do respeito entre docentes e discentes e valorização de ambos; Princípios do amor e do combate à violência (PPP CEDCM, 2014, pag. 15).

Segundo DELORS (*apud* PPP CEDCM, 2014), esses princípios devem ser associados ao entendimento de que o estudante precisa desenvolver habilidades que lhe propiciem uma educação ao longo da vida, alicerçada em quatro pilares:

“Aprender a conhecer”, combinando uma cultura geral, suficientemente vasta, com a possibilidade de trabalhar em profundidade um pequeno número de matérias. O que também significa: aprender a aprender, para beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela educação ao longo de toda a vida. **“Aprender a fazer”**, a fim de adquirir, não somente uma qualificação profissional, mas, de uma maneira mais ampla, competências que tornem a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe, mas também aprender a fazer, no âmbito das diversas experiências sociais ou de trabalho que se oferecem aos jovens e adolescentes, quer espontaneamente, fruto do contexto local ou nacional, quer formalmente, graças ao desenvolvimento do ensino alternado com o trabalho. **“Aprender a viver juntos”**, desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências – realizar projetos comuns e preparar-se para gerir conflitos – no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz. **“Aprender a ser”**, para melhor desenvolver a sua personalidade e estar à altura de agir com cada vez maior capacidade de autonomia, de discernimento e de responsabilidade pessoal. Para isso, não negligenciar na educação nenhuma das potencialidades de cada indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para comunicar-se (DELORS, 2000, pag. 101-102).

A instituição conta com recursos vindos dos governos estadual e federal (PDAF e PDDE, etc.) e que são administrados pela diretora Márcia (equipe gestora) e o Conselho Escolar, no entanto estes referidos recursos demoram muito a ser liberados criando impasse para o bom funcionamento do CEDCM, pois gera a falta de material didático, bem como impede a melhoria da infraestrutura.

3.3. As condições da escola

No aspecto sócio antropológico do público atendido, tem-se observado que 90% da população é composta por filhos e filhas de trabalhadores “rurais” da região do Lago Oeste (caseiros, serventes, domésticas, pedreiros, carpinteiros, trabalhadores dos pequenos

estabelecimentos comerciais, desempregados, entre outros), em geral, que vivem agregados às chácaras que formam o perfil rural da área. Os outros 10% são constituídos de filhos dos pequenos proprietários do comércio local, e uma pequena minoria de filhos dos proprietários rurais (PPP CEDCM, 2014, pag. 10).

Esse quadro reproduz uma realidade socioeconômica restritiva do ponto de vista da renda dos pais e/ou responsáveis pelos estudantes atendidos, não garantindo renda média superior a 01 salário mínimo *per capita*, na região. Os impactos dessa realidade são implacáveis nas tentativas de arrecadação complementar que a escola busca realizar (Instituição da APAM ou correlatos) (PPP CEDCM, 2014, pag. 10).

Este é um problema sério considerando que a renda média estimada dos proprietários da região, é de pelo menos 10 vezes a renda *per capita* mencionada. O contraditório é que essa situação (distorção entre renda dos atendidos pela escola e a renda dos proprietários da região) abre para a instituição escola uma perspectiva de ação de integração que exige clara conceituação sobre a função social da escola na comunidade.

O fato de a região ser considerada “recente” do ponto de vista histórico (menos de 25 anos), além das questões ambientais na qual se assentam as terras da região (Área de Proteção Ambiental) impõem um diálogo permanente e bem esclarecido entre a escola e comunidade (visto que a questão fundiária imprime aos atendidos pela escola uma alta rotatividade em termos de moradia).

Outro fator agregado ao anterior, diz respeito, à geografia da região: Como as áreas das chácaras são, via de regra de dois hectares, e o ordenamento geográfico instituiu-se por “ruas” compostas por chácaras “pares” e “ímpares, que formam quadriláteros, nem sempre com vias de acesso direto, os habitantes são obrigados a ter a rodovia DF001 como referência”. Ao longo da rodovia se desenvolve a parte “urbana” do Lago Oeste.

O deslocamento dos habitantes é feito por um precário sistema de ônibus que só percorre a “via principal” (DF001 Norte) levando os moradores a se deslocarem a pé em grandes distâncias (da cabeceira da pista até o “fim de uma rua” pode-se percorrer uma distância de até 4 km). As consequências para os horários escolares são imediatas, gerando atrasos e a instituição de horários específicos para as crianças pequenas, os jovens e adolescentes da região (PPP CEDCM, 2014, pag. 11).

Do ponto de vista sociocultural, registra-se a percepção de que a maioria dos pais ou responsáveis pelos estudantes é oriunda de um processo migratório para a região. Tal fato

ajuda a explicar o baixo nível educacional dos mesmos, sendo estimado, em média, como inferior à quatro anos de escolarização. Em virtude da rotatividade de mão de obra na região surgem algumas situações de evasão escolar, porém também dentro das médias nacionais, no caso do CEDCM, segundo dados da secretaria da escola, não atingem 1,5% dos estudantes matriculados no ensino fundamental e 2 % no ensino médio. O problema é minimizado pelo programa vale transporte estudantil para os estudantes de área rural (ensino fundamental) e igualmente, da oferta da merenda escolar (PPP CEDCM, 2014, pag. 11).

A oferta de diferentes modalidades de ensino na estrutura atual da escola (Centro Educacional, com 16 salas disponíveis, por turno, sendo 01 com mobiliário específico para educação infantil) para o atual volume de estudantes tem gerado o problema da superlotação das salas, o que traz consequências negativas para o processo de aprendizagem (PPP CEDCM, 2014, pag. 11).

Há um reconhecimento generalizado da falta de acesso da comunidade aos bens culturais e materiais. Neste sentido o grupo tem buscado alternativas para os referidos impasses, assim está em andamento projeto de leitura e escrita para as séries iniciais, e várias atividades que fomentem a participação da família na escola, como: palestras sobre educação dos filhos, palestra sobre a saúde feminina, festa da família, atividades de mostra cultural, aniversário da escola, com programação direcionada aos pais e responsáveis etc.

O prédio escolar conta com infraestrutura considerada precária para um Centro Educacional, dispondo de ambientes básicos como: Direção (1), secretaria (1), sala de professores (1), sala de apoio (1), salas de aulas (16), sala de leitura/biblioteca (1), laboratório de informática (1), sala de vídeo/auditório (1), sala de Orientação Educacional (1), banheiros masculinos e femininos (04) cozinha (1), dispensa para cozinha (1), área para servidores (adaptada/1); sala de recursos para atendimentos a ANEE (1), sala de depósito de material (adaptado/2), sala de reprografia (adaptada/1), Quadras poliesportivas (1) e caixa d'água. Há muros em volta da escola e dois portões de entrada e saída. Uma área interna para estacionamento (PPP CEDCM, 2014, pag. 25).

Cabe ressaltar que a estrutura deixa a desejar, no que tange às necessidades pedagógicas para atendimento do Ensino Médio, sobretudo a parte relacionada ao material bibliográfico, na sala de leitura/biblioteca e laboratórios inexistentes (química, física, biologia, artes). A precária estrutura para o desenvolvimento das práticas desportivas: jogos de quadra, atletismo e outras estão sempre restritos pela falta de equipamentos adequados e ou

ambientes específicos.

Os ambientes mencionados requerem as manutenções padrões e contam com os bens de uso corrente tais como quadros brancos e de giz, carteiras e cadeiras, estantes, mesas, computadores (15, sendo dez no Laboratório de Informática, dois na secretaria, um na biblioteca, um sala de coordenação de administração, um na sala da direção); arquivos, livros (PNLD, PNLEM, PNBE e acervo próprio), duplicador, xérox, equipamentos de cozinha e limpeza. Além, desses os insumos voltados para o trabalho pedagógico, há o material de uso cotidiano como papel, tintas para reprografia, insumos de limpeza, etc.

Como em boa parte das escolas públicas, no CEDCM há carência de materiais de expediente, papéis para impressão de trabalhos, tintas para os duplicadores e xérox, requerendo esforço de otimização que algumas vezes exige corte nas intenções pedagógicas.

3.4. O perfil dos professores

Os profissionais do CEDCM têm como missão formar cidadãos críticos e solidários, capazes de identificar e exercer direitos e deveres, pois concebe o estudante como sujeito social e histórico em permanente desenvolvimento, ou seja, em processo de aprendizado ininterrupto das diferentes dimensões humanas (afetividade, cognição, espiritualidades, corporeidade, entre outras) (PPP CEDCM, 2014, pag. 14).

De um modo geral, os docentes nos encontros pedagógicos atentam para o fato dos estudantes apresentarem grandes dificuldades nos processos de leitura, escrita e interpretação de textos. Da pouca participação das famílias na educação dos filhos e de questões decorrentes da uma dura realidade socioeconômica e histórico-cultural que produz indisciplinas e pouco interesse pela sistematização dos conteúdos estudados (PPP CEDCM, 2014, pag. 12).

O tempo de aprendizagem de cada educando é respeitado através da prática de avaliação contínua e qualitativa, aproveitando os resultados como forma de aprimorar o trabalho pedagógico e tendo como aliada a Educação Integral onde média de 250 estudantes são atendidos por pelo menos sete horas diárias através da realização de diferentes projetos como: Complemento pedagógico, horta, artesanato, contos, voleibol, futebol a fim de colaborar no processo pedagógico de estudantes com dificuldades de aprendizagem (PPP CEDCM, 2014, pag. 21).

Como Escola do Campo busca desenvolver uma prática pedagógica diária respeitando as necessidades da vida no campo, abrindo espaço para uma participação mais efetiva dos estudantes e de toda comunidade escolar no processo educativo. Estando a escola localizada nas proximidades da APA da Cafuringa, desenvolvemos também diferentes projetos voltados à educação ambiental e sustentabilidade.

3.5. Projetos e tipos de metodologias aplicadas pelos professores

A proposta curricular do CEDCM baseia-se nos princípios e fundamentos preconizados na Lei de Diretrizes e de Bases da Educação Nacional para os diferentes níveis de atendimento que realiza, assim como nas orientações e diretrizes instituídas nas propostas contidas nos Currículos da Educação Infantil, Educação Básica, Ensino Especial e Educação de Jovens e Adultos da SEEDF (PPP CEDCM, 2014, pag. 15).

O CEDCM, no desenvolvimento de suas ações pedagógicas e de acordo com a legislação vigente, busca, através de discussões e planejamento coletivo, alternativas de implementação e adequação do Currículo das Escolas Públicas do Distrito Federal (em todas as modalidades oferecidas pela Escola) atendendo às demandas e à realidade apresentadas pela Comunidade Escolar: Projeto de Informática; Projeto Escola Integral; Projeto Gincana de Português; Projeto Gentileza gera Gentileza; Projeto Café Literário; Projeto Reviver e Viver Melhor; Projeto Festa Junina; Projeto Festa da Família; Projetos Caixa da Matemática; Projeto Semana de Jogos; Projeto Sala de Leitura; Projeto Crianças e Adolescentes em situação de risco social e sexual; Projeto Halloween.

Numa sociedade onde a globalização exige cada dia mais conhecimento e informação, é difícil imaginar a escola distante do universo das TICs. Dessa forma com o principal objetivo de permitir a inclusão digital tem o projeto do Laboratório de Informática no CEDCM. O Laboratório funciona como importante apoio ao trabalho pedagógico do professor, suporte pedagógico facilitador da aprendizagem, pois os estudantes, em sua maioria, não possuem acesso a recursos de informática, ficando esse acesso restrito à escola. Nesse contexto opera o laboratório oferecendo espaço para que os estudantes tenham contato com as mais diversas ferramentas tecnológicas, realizando pesquisas, contribuindo assim para a ampliação da cultura da informatização.

Através do Laboratório de Informática, em parceria com os professores, os estudantes realizam suas pesquisas, têm acesso à internet, a diferentes softwares educativos, diferentes fontes de pesquisas, novas formas de comunicação e socialização, oportunidades de estímulo à escrita e leitura, curiosidade, raciocínio lógico, autonomia, aprendizagem individualizada e trocas de experiências. Assim, surge mais um recurso pedagógico através do aprendizado direto do usuário manuseando o equipamento, ao tempo em que recebe a devida formação teórica, que possibilite o bom uso das ferramentas disponíveis.

Os professores encaminham para o Coordenador do Laboratório, com antecedência de uma semana, seu planejamento de encontro (detalhando ações previstas), para que haja a devida adequação e organização dos equipamentos, programas, software, entre, outros procedimentos, necessário ao bom uso do laboratório.

Como resultados do Laboratório de Informática podemos citar maior interesse e motivação na realização das pesquisas, ampliação do conhecimento das ferramentas tecnológicas por professores e estudantes, melhoria na compreensão de diferentes conteúdos através do acesso a documentários, reportagens, uso de ferramentas como o Google Earth e visualização de situações que não poderiam ser vivenciadas no dia-a-dia.

CAPÍTULO IV

DESENVOLVIMENTO HUMANO E AFETIVIDADE

4.1. Refletindo sobre a afetividade

A palavra *inteligência* tem sua origem da junção de outras duas palavras latinas, a palavra *inter* (entre) e a palavra *legere* (eleger ou escolher), portanto, infere-se que é inteligente aquele que chega a melhor escolha entre duas ou mais situações, o que indica a capacidade de que dispomos para penetrar na compreensão das coisas através da seleção.

PIAGET (2003) defende que o afeto desempenha um papel essencial no funcionamento da inteligência. Para ele, sem afeto não haveria interesse, nem necessidade ou motivação. Diz ainda que a afetividade é a condição necessária na constituição da inteligência, já que na relação entre inteligência e afeto, o afeto faz ou pode causar a formação de estruturas cognitivas.

ALMEIDA (1999, pag. 103) salienta que a sala de aula é um ambiente onde as emoções se expressam, e a infância é a fase emocional por excelência. Segundo a autora, a escola desempenha um papel fundamental no desenvolvimento socioafetivo da criança, por ser um ambiente diferente da família que é rico em interações que permite ao estudante estabelecer relações simétricas entre parceiros da mesma idade e assimétricas com adultos. Ao contrário da família, na qual sua posição é fixa, na escola dispõe de maior mobilidade na diversidade de papéis e posições. Como em qualquer outro meio social, existem diferenças, conflitos e situações que provocam os mais variados tipos de emoção. E, como é impossível viver num mundo sem emoções, ao professor cabe administrá-las e coordená-las, procurando utilizá-las como fonte de energia facilitadora do conhecimento.

Por outro lado, as emoções, resultantes de estados psicológicos, que podem ser aparentes ou não, que podem ser expressas de maneira mais impulsiva, como ocorre na criança, ou de maneira mais elaborada, como acontece com os adultos, atuam em conjunto com a afetividade, que caracterizam os vínculos emocionais entre os seres humanos.

WALLON (*apud* PIAGET, 2003) considera que a emoção é a fonte do conhecimento e que o afeto explica a aceleração ou retardamento do interesse e necessidade na formação de estruturas, quando a situação afetiva é obstáculo para o desenvolvimento intelectual.

A compreensão da reciprocidade entre afetividade e inteligência é a mola propulsora para uma discussão proveitosa acerca das relações afetivas na sala de aula. Não basta aceitar a afetividade com um aparato das relações com o conhecimento. É necessário entendê-la como uma companheira fiel da inteligência; afirmar sua ausência é desconhecer a relação afetividade-inteligência no desenvolvimento humano (ALMEIDA, 2003, pag. 16).

De acordo com ALMEIDA (2003, pag. 52), a afetividade constitui um domínio tão importante quanto à inteligência para o desenvolvimento humano. Ela não é sentimento, nem paixão, muito menos emoção.

Os conceitos de emoção, sentimento e afetividade são inconfundíveis, pois, enquanto o sentimento é ideativo e, por conseguinte, duradouro, a emoção, pelo contrário revela um estado filosófico efêmero. A afetividade é mais abrangente e integra relações afetivas que são a emoção, a paixão e o sentimento por exemplo. As emoções, que são a exteriorização da afetividade, acionam assim modificações que tendem, por outro lado, a reduzi-las. Wallon (*apud* ALMEIDA, 2003, pag. 53).

Portanto, compreendemos que, as emoções e a afetividade, apesar de que estão ligadas, não podem ser consideradas a mesma coisa. Abordaremos a seguir, principalmente, a categoria afetividade, por compreendermos que ela representa o vínculo no e do processo pedagógico, enquanto as emoções são temporárias, e dependem do tipo de vínculo para aflorarem ou não.

4.2. Afetividade na concepção de Piaget

Estudar o desenvolvimento humano significa conhecer as características comuns de uma faixa etária, permitindo-nos reconhecer as individualidades, o que nos torna mais aptos para a observação e interpretação dos comportamentos. Segundo BOCK (2001, pag. 129), estudos e pesquisas de Piaget demonstraram que existem formas de perceber, compreender e se comportar diante do mundo, próprias de cada faixa etária, isto é, existe uma assimilação progressiva do meio ambiente, que implica uma acomodação das estruturas mentais a este novo dado do mundo exterior.

Este autor divide os períodos do desenvolvimento humano de acordo com o aparecimento de novas qualidades do pensamento, o que, por sua vez, interfere no

desenvolvimento global. • 1º período: Sensório-motor (0 a 2 anos) • 2º período: Pré-operatório (2 a 7 anos) • 3º período: Operações concretas (7 a 11 ou 12 anos) • 4º período: Operações formais (11 ou 12 anos em diante). Segundo Piaget, cada período é caracterizado por aquilo que de melhor o indivíduo consegue fazer nessas faixas etárias (BOCK, 2001, pag.132). Todos os indivíduos passam por todas essas fases ou períodos, nessa sequência, porém o início e o término de cada uma delas dependem das características biológicas do indivíduo e de fatores educacionais, sociais. Portanto, a divisão nessas faixas etárias é uma referência, e não uma norma rígida.

PERÍODO SENSÓRIO-MOTOR (o recém-nascido e o lactente – 0 a 2 anos): Segundo BOCK *et ali* (2001, pag. 132), neste período, a criança conquista, através da percepção e dos movimentos, todo o universo que a cerca. Neste período, fica evidente que o desenvolvimento físico. A criança conhece o mundo pela manipulação. acelerado é o suporte para o aparecimento de novas habilidades. Isto é, o desenvolvimento ósseo, muscular e neurológico permite a emergência de novos comportamentos, como sentar-se, andar, o que propiciará um domínio maior do ambiente. Ao longo deste período, irá ocorrer na criança uma diferenciação progressiva entre o seu eu e o mundo exterior. Esta diferenciação também ocorre no aspecto afetivo, pois o bebê passa das emoções primárias (os primeiros medos, quando, por exemplo, ele se enrijece ao ouvir um barulho muito forte) para uma escolha afetiva de objetos (no final do período), quando já manifesta preferências por brinquedos, objetos, pessoas etc. No curto espaço de tempo deste período, por volta de 2 anos, a criança evolui de uma atitude passiva em relação ao ambiente e pessoas de seu mundo para uma atitude ativa e participativa. Sua integração no ambiente dá-se, também, pela imitação das regras.

PERÍODO PRÉ-OPERATÓRIO (a 1ª infância – 2 a 7 anos): BOCK (*et ali* 2001, pag. 133), afirma que neste período aparecimento da linguagem irá acarretar modificações nos aspectos intelectual, afetivo e social da criança. A interação e a comunicação entre os indivíduos são, sem dúvida, as consequências mais evidentes da linguagem com a possibilidade de exteriorização da vida interior e, portanto, a possibilidade de corrigir ações futuras, transformando inteiramente a relação afetiva da criança com os que a rodeiam. O desenvolvimento do pensamento se acelera. No início do período a criança transforma o real em função dos seus desejos e fantasias (jogo simbólico); posteriormente, utiliza-o como referencial para explicar o mundo real, a sua própria atividade, seu eu e suas leis morais; e, no final do período, passa a procurar a razão causal e finalista de tudo. No aspecto afetivo,

surgem os sentimentos interindividuais, sendo que um dos mais relevantes é o respeito que a criança nutre pelos indivíduos que julga superiores a ela. Ocorre ainda o desenvolvimento neurofisiológico, permitindo o surgimento de novas habilidades, como a coordenação motora fina e os delicados movimentos exigidos pela escrita.

PERÍODO DAS OPERAÇÕES CONCRETAS (a infância propriamente dita – 7 a 11 ou 12 anos): BOCK *et ali* (2001, pag. 135), aponta que o desenvolvimento mental, caracterizado no período anterior pelo egocentrismo intelectual e social, é superado neste período pelo início da construção lógica, isto é, a capacidade da criança de estabelecer relações que permitam a coordenação de pontos de vista diferentes. Isto é fundamental, já que ela vai integrar cada vez mais a presença do outro no seu ambiente psicológico, aceitando sua interferência cotidiana. No plano afetivo, isto significa que ela será capaz de cooperar com os outros, de trabalhar em grupo e, ao mesmo tempo, de ter autonomia pessoal. O que possibilitará isto, no plano intelectual, é o surgimento de A capacidade de reflexão, uma nova capacidade mental da criança: as operações concretas. Ela consegue realizar uma ação física ou mental dirigida para um fim (objetivo) e revertê-la para o seu início. Ela passa, então, a pensar antes de agir, a considerar os vários pontos de vista simultaneamente, a recuperar o passado e antecipar o futuro, e atua a partir de situações presente e experiências passadas.

Em nível de pensamento, a criança consegue: • estabelecer corretamente as relações de causa e efeito e de meio e fim; • sequenciar ideias ou eventos; • trabalhar com ideias sob dois pontos de vista, simultaneamente; • formar o conceito de número.

Afetivamente, ocorre o aparecimento da vontade como qualidade superior e que atua quando há conflitos de tendências ou intenções (entre o dever e o prazer, por exemplo). A criança adquire uma autonomia crescente em relação ao adulto, passando a organizar seus próprios valores morais.

PERÍODO DAS OPERAÇÕES FORMAIS (a adolescência – 11 ou 12 anos em diante): BOCK *et ali* (2001, pag. 137), afirma que, para Piaget, este é o momento do aparecimento do pensamento formal, da abstração, em que o adolescente realiza as operações no plano das ideias, sem necessitar de manipulação ou referências concretas, como no período anterior. Os conceitos de liberdade, justiça passam a ser melhor compreendidos, e os valores aprendidos passarão a ser experimentados no mundo real, assim como é capaz de formular novas teorias, utilizando o desenvolvimento de sua capacidade lógica.

Devido ao conjunto de mudanças físicas e psicológicas, devido às mudanças cognitivas e às exigências sociais deste período, em geral o jovem, tende a ser retraído, se

retira da circulação e se apegar a um pequeno grupo de amigos que o acolhe. Ao mesmo tempo que necessita muito do diálogo e da compreensão dos adultos, seu novo momento o torna, às vezes difícil de ser compreendido. Ele se afasta da família, passa a não aceitar conselhos que não reconhecem suas transformações como necessárias.

Muitas vezes o jovem se apegar a grandes causas, a fim de dar sentido às suas reflexões sobre a sociedade. Este processo de transformação e auto reconhecimento produz muitas ações e atividades, em grupo, durante a juventude, culminando com resoluções individuais e/ou coletivas, com o questionamento sobre a realidade. Muitos conflitos afetivos, sociais, morais acompanham os jovens. Necessita muito dos amigos e dos adultos, porém, nem sempre estes últimos são capazes de compreender as dificuldades desta época. O grupo de amigos passa, por isso a ser um importante referencial para o jovem, determinando o vocabulário, as vestimentas e outros aspectos de seu comportamento. Começa a estabelecer sua moral individual, que é referenciada à moral do grupo. Os interesses do adolescente são diversos e mutáveis, sendo que a estabilidade chega com a proximidade da idade adulta.

Em cada um dos períodos analisados anteriormente, vemos a presença significativa da afetividade na formação do sujeito. Para PIAGET (2007) é incontestável que o afeto desempenha um papel essencial no funcionamento da inteligência. Sem afeto não haveria interesse, nem necessidade, nem motivação; e conseqüentemente, perguntas ou problemas nunca seriam colocados e não haveria inteligência. A afetividade é uma condição necessária na constituição da inteligência, mas em minha opinião, não é suficiente:

Podemos considerar de duas maneiras as relações entre afetividade e inteligência. A verdadeira essência da inteligência é a formação progressiva das estruturas operacionais e pré-operacionais. Na relação entre inteligência e afeto, podemos postular que o afeto faz ou pode causar a formação de estruturas cognitivas, uma vez que as relações afetivas da criança com o objeto-mãe, ou com outras pessoas, são responsáveis pela formação da estrutura cognitiva.

O afeto explica a aceleração ou retardamento da formação das estruturas; aceleração no caso de interesse e necessidade, retardamento quando a situação afetiva é obstáculo para o desenvolvimento intelectual, pois a afetividade explica a aceleração ou retardamento, mas não a causa da formação da estrutura e embora seja uma condição necessária, não é condição suficiente na formação da estrutura, que na cognição é autônoma.

PIAGET (2007), afirma ainda que o afeto pode levar a que a criança cometa erros, a fim de responder à expectativa de afeto, em relação ao professor ou a quem estiver lhe ensinando. Mas, esta, para o autor, é uma resposta que causa conflitos internos na criança e

não pode ser mantida por muito tempo. Para ele a própria estrutura cognitiva se encarregará de corrigir tais erros, independente do afeto.

A partir do anterior, compreendemos que o autor nos apresenta importantes contribuições para a compreensão dos processo de ensino aprendizagem e sua relação com a afetividade. Piaget utiliza uma metáfora entre o motor de um carro e a gasolina onde a afetividade seria como a gasolina, que ativa o motor de um carro (estruturas cognitivas), mas não modifica sua estrutura

4.3. Afetividade na concepção de Wallon

De acordo com GALVÃO (2014, pag. 12), Henri Wallon viveu num período marcado por muita instabilidade social e turbulência política. Alinhava-se aos intelectuais e políticos de esquerda, manifestando simpatia pelos regimes socialistas. Levado pela limitação das circunstâncias, impulsionado pela tradição médico-filosófica da psicologia francesa, mas também pelo interesse em conhecer a organização biológica do homem, cursou medicina, por não haver um curso específico de filosofia na universidade. Atuou como médico em instituições psiquiátricas, onde se dedicou ao atendimento de crianças com deficiências neurológicas e distúrbios de comportamento.

De acordo com GALVÃO (2014, pag. 8), WALLON buscando compreender o psiquismo humano, volta sua atenção para a criança, pois através dela é possível ter acesso à gênese dos processos psíquicos. De uma perspectiva abrangente e global, investiga a criança nos vários campos de sua atividade e nos vários momentos de sua evolução psíquica. Enfoca o desenvolvimento em seus domínios afetivo, cognitivo e motor, procurando mostrar quais são, nas diferentes etapas, os vínculos entre cada campo e suas implicações com o todo representado pela personalidade.

Considerando que o sujeito constrói-se nas suas interações com o meio, WALLON (*apud* GALVÃO, 2014, pag. 12) propõe o estudo contextualizado das condutas infantis, buscando compreender, em cada fase do desenvolvimento, o sistema de relações estabelecidas entre a criança e seu ambiente. Para Wallon, o estudo da criança não é um mero instrumento para a compreensão do psiquismo humano, mas também uma maneira de contribuir para a educação. Mais do que um estado provisório, considerava a infância como uma idade única e

fecunda, cujo atendimento é tarefa da educação.

Wallon vê o desenvolvimento da pessoa como uma construção progressiva em que se sucedem fases com predominância alternadamente afetiva e cognitiva. Cada fase tem um colorido próprio, uma unidade solidária, que é dada pelo predomínio de um tipo de atividade. As atividades predominantes correspondem aos recursos que a criança dispõe, no momento, para interagir com o ambiente.

No estágio impulsivo-emocional, que abrange o primeiro ano de vida, o colorido peculiar é dado pela emoção, instrumento privilegiado de interação da criança com o meio. Resposta ao seu estado de imperícia, a predominância da afetividade orienta as primeiras reações do bebê às pessoas, as quais intermediam sua relação com o mundo físico; a exuberância de suas manifestações afetivas é diretamente proporcional a sua inaptidão para agir diretamente sobre a realidade exterior. No estágio sensório-motor e projetivo, que vai até o terceiro ano, o interesse da criança se volta para a exploração sensório-motora do mundo físico. A aquisição da marcha e da preensão possibilitam-lhe maior autonomia na manipulação de objetos e na exploração de espaços. Outro marco fundamental deste estágio é o desenvolvimento da função simbólica e da linguagem. O termo "projetivo" empregado para nomear o estágio deve-se à característica do funcionamento mental neste período: ainda nascente, o pensamento precisa do auxílio dos gestos para se exteriorizar, o ato mental "projeta-se" em atos motores. Ao contrário do estágio anterior, neste predominam as relações cognitivas com o meio (inteligência prática e simbólica). No estágio do personalismo, que cobre a faixa dos três aos seis anos, a tarefa central é o processo de formação da personalidade. A construção da consciência de si, que se dá por meio das interações sociais, reorienta o interesse da criança para as pessoas, definindo o retomo da predominância das relações afetivas. Por volta dos seis anos, inicia-se o estágio categorial, que, graças à consolidação da função simbólica e à diferenciação da personalidade realizadas no estágio anterior, traz importantes avanços no plano da inteligência. Os progressos intelectuais dirigem o interesse da criança para as coisas, para o conhecimento e conquista do mundo exterior, imprimindo às suas relações com o meio preponderância do aspecto cognitivo. No estágio da adolescência, a crise pubertária rompe a "tranquilidade" afetiva que caracterizou o estágio categorial e impõe a necessidade de uma nova definição dos contornos da personalidade, desestruturados devido às modificações corporais resultantes da ação hormonal. Este processo traz à tona questões pessoais, morais e existenciais, numa retomada da predominância da afetividade (WALLON *apud* GALVÃO, 2014, pag. 30-31).

O predomínio do caráter intelectual corresponde às etapas em que a ênfase está na elaboração do real e no conhecimento do mundo físico. A dominância do caráter afetivo e, conseqüentemente, das relações com o mundo humano, correspondem às etapas que se prestam à construção do eu. Na sucessão dos estágios há uma alternância entre as formas de atividade que assumem a preponderância em cada fase. Cada nova fase inverte a orientação da

atividade e do interesse da criança: do eu para o mundo, das pessoas para as coisas.

Apesar de alternarem a dominância, afetividade e cognição não se mantêm como funções exteriores uma à outra, cada uma, ao reaparecer como atividade predominante num dado estágio, incorpora as conquistas realizadas pela outra, no estágio anterior, construindo-se reciprocamente, num permanente processo de integração e diferenciação. Assim temos, no primeiro estágio da psicogênese, uma afetividade impulsiva, emocional, que se nutre pelo olhar, pelo contato físico e se expressa em gestos, mímica e posturas. A afetividade do personalismo já é diferente, pois incorpora os recursos intelectuais (notadamente a linguagem) desenvolvidos ao longo do estágio sensório-motor e projetivo. É uma afetividade simbólica, que se exprime por palavras e ideias e que por esta via pode ser nutrida. A troca afetiva, a partir desta integração pode se dar à distância, deixa de ser indispensável à presença física das pessoas (WALLON *apud* GALVÃO, 2014, pag. 32).

Em seguida, integrando os progressos intelectuais realizados no estágio categorial, a afetividade torna-se cada vez mais racionalizada aos sentimentos são elaborados no plano mental, os jovens teorizam sobre suas relações afetivas. Esta construção recíproca explica-se pelo princípio da integração funcional. Este é um princípio extraído do processo de maturação do sistema nervoso, no qual as funções mais evoluídas, de amadurecimento mais recente, não suprimem as mais arcaicas, mas exercem sobre elas o controle. As funções elementares vão perdendo a autonomia conforme são integradas pelas mais aptas para adequar as reações às necessidades da situação. No caso das funções psíquicas, o processo é semelhante ao das funções nervosas: as novas possibilidades que surgem num dado estágio não suprimem as capacidades anteriores (WALLON *apud* GALVÃO, 2014, pag. 32).

O psicólogo francês, Wallon, acha que a emoção é a fonte do conhecimento. Um estudioso de Wallon, Malrieux, chega até a dizer que a estimativa de distância, ou a percepção de distância, é devida ao desejo de alcançar objetos distantes, e não à própria distância dos objetos (PIAGET, 2007).

Diante do exposto observamos que para Wallon, a afetividade e a inteligência constituem um par inseparável na evolução psíquica, pois ambas têm funções bem definidas e, quando integradas, permitem à criança atingir níveis de evolução cada vez mais elevados.

4.4. Afetividade na concepção de Vygotsky

Para BOCK (2001, pag. 139), VYGOTSKY foi um dos teóricos que buscou uma alternativa dentro do materialismo dialético para o conflito entre as concepções idealista e mecanicista na Psicologia. Um pressuposto básico da obra de Vygotsky é que as origens das formas superiores de comportamento consciente – pensamento, memória, atenção voluntária etc. –, formas essas que diferenciam o homem dos outros animais, devem ser achadas nas relações sociais que o homem mantém. Mas Vygotsky não via o homem como um ser passivo, consequência dessas relações. Entendia o homem como ser ativo, que age sobre o mundo, sempre em relações sociais, e transforma essas ações para que constituam o funcionamento de um plano interno.

Para ele, o desenvolvimento infantil é visto a partir de três aspectos: instrumental (natureza basicamente mediadora das funções psicológicas complexas – estímulos), cultural (meios socialmente estruturados pelos quais a sociedade organiza os tipos de tarefa que a criança em crescimento enfrenta, e os tipos de instrumento, tanto mentais como físicos) e histórico (funde-se com o cultural, pois os instrumentos que o homem usa, para dominar seu ambiente e seu próprio comportamento, foram criados e modificados ao longo da história social da civilização).

De acordo com Vygotsky, a história da sociedade e o desenvolvimento do homem caminham juntos e, mais do que isso, estão de tal forma intrincados, que um não seria o que é sem o outro. O desenvolvimento está, pois, alicerçado sobre o plano das interações. Vygotsky deu ênfase ao processo de internalização como mecanismo que intervém no desenvolvimento das funções psicológicas complexas. Esta é reconstrução interna de uma operação externa e tem como base a linguagem. O plano interno, para Vygotsky, não preexiste, mas é constituído pelo processo de internalização, fundado nas ações, nas interações sociais e na linguagem.

Para Vygotsky, a aprendizagem sempre inclui relações entre as pessoas.

A relação do indivíduo com o mundo está sempre mediada pelo outro. Não há como aprender e apreender o mundo se não tivermos o outro, aquele que nos fornece os significados que permitem pensar o mundo a nossa volta. Vygotsky defende a ideia de que não há um desenvolvimento pronto e previsto dentro de nós que vai se atualizando conforme o tempo passa ou recebemos influência externa. Para ele, o desenvolvimento é um processo que se dá de fora para dentro. É no processo de ensino-aprendizagem que ocorre a apropriação da cultura e o consequente desenvolvimento do

indivíduo. A aprendizagem da criança inicia-se muito antes de sua entrada na escola, isto porque desde o primeiro dia de vida, ela já está exposta aos elementos da cultura e à presença do outro, que se torna o mediador entre ela e a cultura (BOCK, 2001, pag. 162).

A escola surgirá, então, como lugar privilegiado para este desenvolvimento, pois é o espaço em que o contato com a cultura é feito de forma sistemática, intencional e planejada. O professor e os colegas formam um conjunto de mediadores da cultura que possibilita um grande avanço no desenvolvimento da criança. O aprendizado, quando adequadamente organizado, resulta em desenvolvimento mental, pondo em movimento processos que seriam impossíveis de acontecer.

Vygotsky construiu o conceito de zona de desenvolvimento proximal, referindo-se às potencialidades da criança que podem ser desenvolvidas a partir do ensino sistemático. A zona de desenvolvimento proximal é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas pela criança, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado pela solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros. Este conceito é importante porque nos possibilita delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento. Além disso, permite ao professor olhar seu educando de outra perspectiva, bem como o trabalho conjunto entre colegas. Aliás, Vygotsky acreditava que a noção de zona de desenvolvimento proximal já estava presente no bom senso do professor, quando este planejava seu trabalho (BOCK, 2001, pag. 163).

Segundo Vygotsky, a escola pensa a criança e planeja o ensino de forma retrospectiva por considerar, como condição para a aprendizagem, o nível de desenvolvimento já conquistado pela criança. No seu entender, a escola deveria inverter esse raciocínio e pensar o ensino das possibilidades que o aprendizado já obtido traz.

O bom ensino é aquele que se volta para as funções psicológicas emergentes, potenciais, e pode ser facilmente estimulado pelo contato com os colegas que já aprenderam determinado conteúdo. É um processo essencialmente social, que ocorre na interação com os adultos e os colegas. O desenvolvimento é resultado desse processo, e a escola, o lugar privilegiado para essa estimulação. A Educação passa, então, a ser vista como processo social sistemático de construção da humanidade. Sintetizando, poderíamos dizer que, para Vygotsky, as relações entre aprendizagem e desenvolvimento são indissociáveis, pois é por meio da vivência na sociedade e nas relações com outros seres humanos que a pessoa construirá novos conhecimentos e novas relações entre os objetos de estudo.

CAPÍTULO V

O AFETO E AS EMOÇÕES NAS RELAÇÕES ESCOLARES

De acordo com ALMEIDA (2003, pag. 101), a escola desempenha um papel fundamental no desenvolvimento socioafetivo da criança, pois possibilita interações diversas entre parceiros, ao mesmo tempo em que proporciona situações e experiências essenciais para a construção do indivíduo como pessoa. Dessa forma, ao professor é delegado um importante papel social qual seja o de compreender o estudante no âmbito de sua dimensão humana, na qual tanto os aspectos intelectuais quanto os aspectos afetivos estão presentes e se interpenetram em todas as manifestações do conhecimento. Por isso Wallon ressalta a importância de uma educação voltada para o desenvolvimento da personalidade concreta da criança, onde inteligência e afetividade são indissociáveis.

A autora enfatiza que a sala de aula é um ambiente onde as emoções se expressam, e a infância é a fase emocional por excelência. Como em qualquer outro meio social, existem diferenças e conflitos no ambiente escolar, e o professor deve atuar como articulador dos aspectos afetivos e intelectuais para utilizar as emoções a favor da aprendizagem.

GALVÃO (2014) revela que de acordo com WALLON,

A educação tradicional, tendo por objetivo transmitir aos estudantes a herança dos antepassados e assegurar-lhe o domínio de ideias e costumes que lhe permitiria melhor se adaptar à sociedade tal como é estabelecida, prioriza a ação dos adultos sobre a juventude e acena com a perpetuação da ordem social. Por outro lado, o movimento da Escola Nova, ao buscar romper com a opressão do indivíduo pela sociedade, acabou por desprezar as dimensões sociais da educação, preconizando o individualismo (GALVÃO, 2014, pag. 64).

A ideia de uma personalidade que se forma isolada da sociedade é inconcebível para a perspectiva Walloniana, segundo a qual é na interação e no confronto com o outro que se forma o indivíduo. Wallon considera, portanto, que a educação deve, obrigatoriamente, integrar, à sua prática e aos seus objetivos, essas duas dimensões, a social e a individual: deve, portanto, atender simultaneamente à formação do indivíduo e à da sociedade.

Segundo Wallon, entre o regime político de determinada sociedade e o sistema educacional nela vigente a relação não é de mera casualidade. Mesmo que não seja colocada explicitamente, a educação tem sempre um papel político. O planejamento das atividades

escolares não deve se restringir somente à seleção de seus temas, isto é, do conteúdo de ensino, mas necessita atingir as várias dimensões que compõem o meio. Deve incluir uma reflexão acerca do espaço em que será realizada a atividade, decidindo sobre aspectos como a área ocupada, os materiais utilizados, os objetos colocados ao alcance das crianças, a disposição do mobiliário, etc. Deve abarcar ainda decisões quanto ao uso e à organização do tempo, definindo a duração e o momento mais adequado para a realização da atividade.

A estruturação do ambiente escolar, fruto do planejamento, deve, por fim, conter uma reflexão sobre as oportunidades de interações sociais oferecidas, definindo, por exemplo, se serão realizadas individual ou coletivamente e, neste caso, como serão compostos os grupos. É bom lembrar que a escola, ao possibilitar uma vivência social diferente do grupo familiar, desempenha um importante papel na formação da personalidade da criança.

No cotidiano escolar são comuns as situações de conflito envolvendo professor e estudantes. Nas interações marcadas pela elevação da temperatura emocional, cabe ao professor tomar a iniciativa de encontrar meios para reduzi-la, invertendo a direção de forças que usualmente se configura: ao invés de se deixar contagiar pelo descontrole emocional das crianças, deve procurar contagiá-las com sua racionalidade.

CAPÍTULO VI

ANÁLISE DOS RESULTADOS E REFLEXÕES SOBRE A PESQUISA

A afetividade está dentro do ser humano e norteia o desenvolvimento do sujeito, em especial a construção da sua personalidade, pois dinamiza as interações, facilita a comunicação e envolve os participantes promovendo uma relação afetiva. Muitos autores vêm, ao longo da história, defendendo que o afeto é indispensável para o ato de ensinar. Dessa forma, este estudo abordou os atores educacionais (Professores e Estudantes) do processo ensino aprendizagem, através de pesquisa de campo com turmas do 6º ano do Ensino Fundamental do Centro Educacional Professor Carlos Mota de Sobradinho – DF.

SARNOSKI (2014, pag. 6) afirma que os professores exercem um papel importante no desenvolvimento afetivo dos estudantes, pois estão presentes no processo de ensino-aprendizagem em todos os momentos de sua escolarização. Assim, a afetividade é como um recurso de motivação na aprendizagem dos estudantes, pois contribui no desenvolvimento das emoções que se evidenciam dentro da sala de aula. A afetividade ganha mais espaço e valorização dentro do processo de ensino e aprendizagem quando se integra o lúdico no desenvolvimento do ser humano, para que seja possível construir por meio da alegria e do prazer o querer fazer.

Logo, a afetividade no ambiente escolar contribui para o processo ensino-aprendizagem porque o professor não apenas transmite conhecimentos, mas também ouve os estudantes e ainda estabelece uma relação de troca. O prazer pelo aprender não surge espontaneamente nos estudantes, mas o professor pode despertar a curiosidade dos mesmos, acompanhando suas ações no desenrolar das atividades em sala de aula, e dando-lhes atenção e cuidado para que aprendam a expressar-se, expondo opiniões, dando respostas e fazendo opções pessoais.

De acordo com SARNOSKI (2014, pag. 10), o fortalecimento das relações afetivas entre professor e estudante contribui para o melhor rendimento escolar, destacando assim que a afetividade não se dá somente por contato físico: discutir a capacidade do estudante, elogiar seu trabalho, reconhecer seu esforço e motivá-lo sempre, constituindo assim formas cognitivas de ligação afetiva, sem deixar de ressaltar que o contato corporal também é uma manifestação de afeto. Sendo assim, os educadores precisam valorizar as atividades lúdicas e acreditar nessa proposta, pois ela envolve diversos fatores, dentre eles o desenvolvimento

integral dos participantes, os desejos, os sonhos, as expectativas, as crenças e os mitos desses seres humanos frente a cada contexto sociocultural e político, fazendo os entender o seu real papel na sociedade.

Foram aplicados 97 questionários aos estudantes das quatro turmas do 6º Ano do Centro Educacional Professor Carlos Mota de Sobradinho – DF do período vespertino e para 7 professores. Em cada turma, após me apresentar como educanda da UnB, expliquei que estava ali para realizar uma pesquisa, através de questionário para estudantes e professores, acerca do tema afetividade. Alguns estudantes questionaram se era avaliação e se valia nota, um professor se recusou a respondê-lo. A seguir apresentaremos a análise das respostas ao questionário aplicado aos estudantes. O questionário completo se encontra no APÊNDICE 1.

6.1. Análise dos resultados dos estudantes

Como demonstram as Tabelas 1 e 2 e seus respectivos gráficos 1 e 2, o número de estudantes das turmas de 6º ano, onde foi desenvolvida a pesquisa foram: Turma A tem 22 estudantes, a turma B tem 28, a turma C tem 22 e por último, a turma D tem 21 e estão divididas de forma mais ou menos equilibrada entre os sexos. Formam um total de 47 meninos e 46 meninas.

Tabela 1: Turma

A	B	C	D	Total
22	28	22	21	93

Tabela 2: Sexo

	A	B	C	D	Total
Masculino	14	13	11	9	47
Feminino	8	15	11	12	46

Gráfico 1

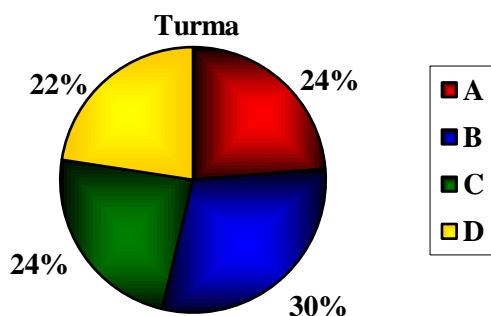
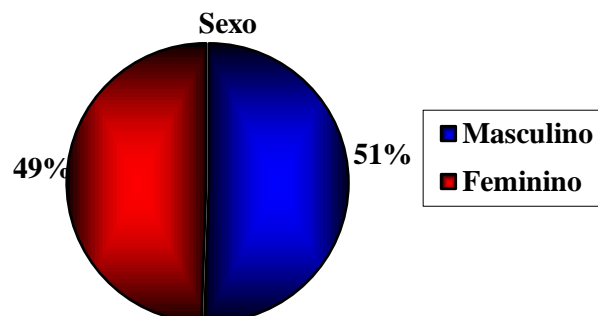


Gráfico 2

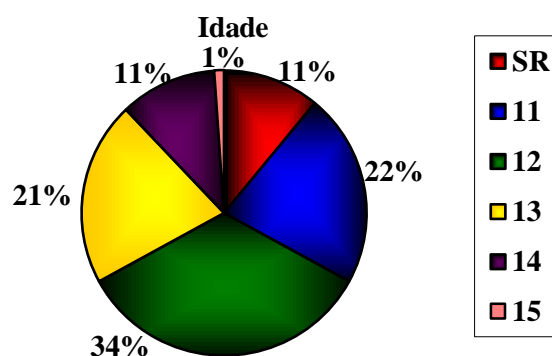


Quanto às idades, apresentadas na Tabela 3 e Gráfico 3, observamos que variam de 11 a 14 anos, sendo que um dos estudantes possui 15 anos de idade.

Tabela 3: Idade

	SR	11	12	13	14	15
A	1	5	7	5	2	1
B	4	7	10	5	2	0
C	3	6	8	3	2	0
D	2	2	6	6	4	0
Total	10	20	31	19	10	1

Gráfico 3



Quando abordamos a primeira pergunta verificamos na Tabela 4 e Gráfico 4 que 91% dos estudantes gostam de estudar e somente 8% não gostam. Segundo RUBEM ALVES (2006, pag. 133) a capacidade de sentir prazer não é dom natural, precisa ser aprendida. E para desenvolver essa capacidade de sentir prazer pelo saber na escola, as escolas, os pais e professores teriam que ser diferentes (mais presentes e afetuosos).

Gráfico 4

Tabela 4: Gosta de Estudar

	A	B	C	D	Total
Sim	21	26	21	17	85
Não	1	2	1	3	7
SR	0	0	0	1	1



CHALITA (2001) ressalta que

Estudante detesta estudar quando não há professor interessante que os seduza, que o conduza pelos fascinantes caminhos do saber. Estudante detesta mesmice, rotina, falta de criatividade. Estudar, em princípio, nem se gosta, nem se detesta; depende de como é apresentada essa arte ou aquela ciência (CHALITA, 2001, pag. 147).

Na Tabela 5 e gráfico 5, verificamos que a matéria preferida entre os entrevistados

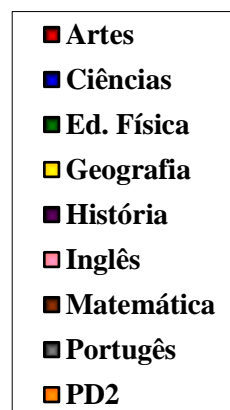
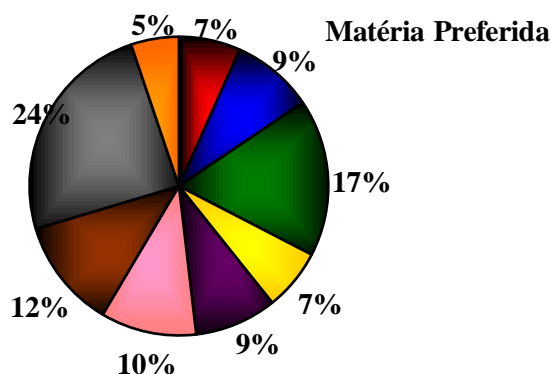
foi Português (24%), depois Educação Física (17%), Matemática (12%), Inglês (10%), Ciências e História (9%), Artes e Geografia (7%) e PD2 (5%). No quadro 1 foram transcritas as justificativas dos estudantes gostarem da sua matéria preferida. De acordo com Chalita (2001, pag. 196) o professor que ainda trabalha apenas com pergunta e resposta, como já se afirmou anteriormente, não contribui para uma aprendizagem ampla e permanente, mas estimula apenas a memorização. Para o autor, o estudante deve relacionar, por meio de críticas, síntese, diálogo de área com área e conhecimento com conhecimento.

Não existe matéria mais ou menos importante. Todas elas precisam ser ministradas de igual maneira no sentido de formar plenamente o estudante. Cada matéria tem seu grau de responsabilidade na formação comum de um cidadão. Mesmo na divisão da carga horária para a grade curricular, é preciso que a comunidade participe na definição das prioridades daquela região e como elas serão trabalhadas na escola (CHALITA, 2001, pag. 147).

Tabela 5: Matéria Preferida

	Art.	Ciênc.	Ed Fís.	Geo.	Hist.	Ing.	Mat.	Port.	PD2
A	2	3	3	0	2	5	2	6	0
B	3	0	3	1	6	3	6	8	2
C	2	4	9	4	2	2	6	8	0
D	2	5	8	4	2	4	2	11	5
Total	9	12	23	9	12	14	16	33	7

Gráfico 5



Quadro 1: Justificativa da matéria preferida

Turma A:
<ul style="list-style-type: none"> • Artes: Matéria legal que tem vários tipos de desenho / Porque gosto de pintar. • Ciências: Mais simples e divertida / Porque a gente fica mais informado das coisas da natureza e aprende mais rápido / Eu acho a matéria mais interessante porque fala sobre o Planeta Terra. • Ed. Física: Gosto muito de jogo e de bola / Porque gosto de fazer exercícios / Porque a gente brinca, corre, joga bola e se diverte. • História: Porque é a que aprendo mais coisas / Porque aprendo coisas do passado e é muito interessante.

- **Inglês:** Porque ela é muito boa pra gente aprender várias coisas / Porque eu tenho mais facilidade de aprender / Porque aprendemos uma linguagem diferente / Porque nós não fazemos quase nada e é fácil / Porque pra mim é uma matéria nova.
- **Matemática:** Mais simples e divertida / porque é uma matéria que todos nós precisamos saber pois acontece muito no nosso dia-a-dia.
- **Português:** 3x Porque é muito mais fácil para aprender que as outras/ Porque eu gosto de fazer produção de texto / Porque a professora é muito boa / Porque toda aula aprendo coisas novas que servem para os deveres de casa e de sala.

Turma B:

- **Artes:** Porque eu gosto de pintura e de pintar/ Porque é muito interessante.
- **Ciências:** Porque me faz senti eu mesma. Feliz, alegre, etc./ Porque fala sobre várias coisas, plantas, animais, planetas e eu sempre gostei disso.
- **Ed. Física:** Porque envolve meu futuro/ Porque é muito bom jogar futebol e também ter um horário bom pra descansar.
- **História:** 2x Porque eu gosto muito de estudar o passado/ Eu gosto porque fala das coisas de épocas, tesouros, é legal/ Porque é o que eu mais sei.
- **Inglês:** Porque eu me identifico muito e é legal porque não é no português/ Porque é muito interessante/ Porque quero ser arqueólogo.
- **Matemática:** Porque eu nunca tive dificuldade/ Porque quando eu crescer quero ser professora de matemática/ Porque eu gosto de números, contas, etc./ Porque é mais fácil/ Porque eu nasci e do primeiro ano até o quinto eu fui o melhor em matemática/ Porque eu gosto muito.
- **Português:** Eu gosto muito de estudar essa matéria porque com ela a gente aprende mais e melhor/ Porque é legal/ Porque eu gosto dela/ Porque é fácil/ Porque a professora é muito legal e eu faço quase todas as atividades/ Porque tem várias coisas para eu ler e responder.
- **PD2:** Porque é uma matéria que fala sobre higienização, etc./ Porque é uma matéria legal.
- **Não justificados:** 2

Turma C:

- **Artes:** Porque são as melhores que eu gosto de estudar.
- **Ciências:** Porque são as melhores que eu gosto de estudar/ Porque eu gosto de aprender sobre a natureza/ Porque eu aprendi mais sobre ciências.
- **Ed. Física:** Porque eu faço mais coisa/ Porque ensina as coisas/ Porque a gente só brinca/ Porque jogamos futebol/ Porque é uma matéria onde a gente se sente livre na escola, que é uma coisa boa/ Porque é legal e divertido.
- **História:** Porque adoro aprender as coisas do passado.
- **Geografia:** Porque ensina tudo.
- **Inglês:**
- **Matemática:** Porque eu não sei/ Porque é legal/ Porque é uma matéria que eu tive uma nota boa e gosto muito dos deveres/ Porque é a matéria que eu tenho mais facilidade.
- **Português:** Porque são as melhores que eu gosto de estudar/ Porque eu gosto de aprender português/ Porque eu faço mais coisa/ Porque eu adoro.
- **PD2:**
- **Não justificados:** 4

Turma D:

- **Artes:** Porque são legais/ Por mim todas porque a criança tem que estudar e é muito bom aprender.
- **Ciências:** 3x Porque são legais/ Por mim todas porque a criança tem que estudar e é muito bom aprender.
- **Ed. Física:** Só brincar/ 2x Porque são legais/ Porque além de fazer exercício é divertido/ Por mim todas porque a criança tem que estudar e é muito bom aprender/ Me deixa alegre/ Porque podemos fazer exercícios e isso é muito bom pro nosso corpo/ 2x Porque gosto do professor.
- **História:** Porque são legais/ Porque o prof. é legal/ Por mim todas porque a criança tem que estudar e é muito bom aprender/ Porque envolve o passado e origens.
- **Geografia:** Porque são legais/ Por mim todas porque a criança tem que estudar e é muito bom

aprender.

- **Inglês:** Porque são legais/ Por mim todas porque a criança tem que estudar e é muito bom aprender.
- **Matemática:** Porque são legais/ Por mim todas porque a criança tem que estudar e é muito bom aprender.
- **Português:** 4x Porque são legais/ Porque é legal a aula da professora/ Porque ensina as palavras/ Porque eu gosto da professora/ Porque é mais fácil de aprender/ Porque eu sempre tiro nota razoável e tem mais coisa que não posso falar e os professores são divertidos/ Por mim todas porque a criança tem que estudar e é muito bom aprender/ Porque eu gosto muito dos deveres que ela passa.
- **PD2:** 3x Porque são legais/ Por mim todas porque a criança tem que estudar e é muito bom aprender.
- **Não justificados:** 3

Uma das perguntas chave desse estudo foi questionar se os estudantes achavam melhor ter somente um professor para todas as matérias (como acontece na 1ª fase do Ensino Fundamental) ou vários professores, cada um específico de cada matéria (como acontece do 6º ano em diante). Na tabela 6 e gráfico 6 verificamos que 73% dos estudantes preferem vários professores e no quadro 2 destaco que várias das justificativas possuem embasamento afetivo. Muitos estudantes acreditam que todas as aulas com o mesmo professor é mais cansativo e com vários professores tem como organizar melhor as matérias.

De acordo com PIAGET (*apud* SALTINI, 2014),

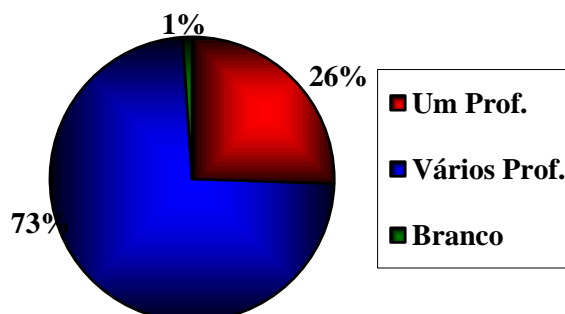
O adolescente experimenta sentimentos desconhecidos pela criança até aqui, sentimentos desconhecidos pela criança até aqui, sentimentos por ideais coletivos e não mais para com as pessoas; a adolescência pode ser definida como sendo o nível de inserção do ser em formação no corpo social dos adultos (PIAGET *apud* SALTINI, 2014, pag. 279).

Tabela 6: Você acha que é melhor ter somente um professor para todas as matérias ou vários

	A	B	C	D	Total
Um professor p/tudo	7	5	5	7	24
Vários professores	15	23	17	14	69
Branco	1	0	0	0	1

Gráfico 6

É melhor ter somente um professor para todas as matérias ou vários



Quadro 2: Porque preferem um professor ou vários

Turma A:
<ul style="list-style-type: none"> • Um professor p/ tudo: Porque é chato o sinal bater de uma em uma hora e a gente fica enjoado e um professor só sabe melhor a dificuldade do estudante na matéria. / Porque às vezes fica muito bagunçado, os professores faltam e nós ficamos horários sem fazer nada. / Um professor em sala, aí

<p>sabe os nossos costumes e o que gostamos e é menos cansativo / Porque não complica muito nossa vida / Seria mais fácil e mais legal / Porque é melhor para dar aulas só um em tudo / É menos cansativo e nós temos que nos preocupar menos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vários professores: É muito legal ter muitos professores / 2 x É melhor para entender e não fica cheio de dever para fazer / 2x Porque eu acho bom cada um tem uma matéria para nos ensinar / Só um professor não consegue dar todas as matérias / Porque cada um tem seu jeito de explicar / Porque a gente aprende várias coisas novas / 2x Acho que é mais interessante e organizado, pois são 7 professores e seria bagunçado / 2 x Porque diferencia as matérias e assim não nos confundimos com qual matéria o professor está falando / Porque eles vão e passam a matéria de cada sala ou de cada matéria.
Turma B:
<ul style="list-style-type: none"> • Um professor p/ tudo: A mochila fica mais leve/ 2x É mais fácil para as pessoas/ Porque fica muito cansativo/ Porque se ele faltar não tem aula. • Vários professores: Porque é mais legal de aprender/ A não sei/ Porque sim/ Com vários professores eles dão mais atenção/ Para não ficar tudo embaralhado é melhor ter um de cada matéria/ Assim o ambiente muda e vê outros professores diferentes com outras características/ Cada um é diferente tem e tem uns que são mais legais, outros mais chatos/ 3x Da menos trabalho para eles/ Eu não sei porque e só sei que é mais legal/ Porque no intervalo das aulas podemos nos organizar/ Porque só um a gente cansa de ficar ouvindo a mesma voz. É chato/ Eles explicam muito bem/ Porque cada professor explica de um jeito e também um professor explica mais ou menos/ Conhecemos outros professores e também fica mais legal ver professores diferentes quase todos os dias/ Tem mais chance de faltar professor/ Só um professor é chato/ vários professores nós sabemos que há em cada matéria e nós não nos enrolamos e ficamos mais organizados. • Não justificado: 2
Turma C:
<ul style="list-style-type: none"> • Um professor p/ tudo: é melhor para aprender e não ficar esquecendo o nome do professor/ Ainda estou me acostumando com vários professores/ É mais arrumado e vários tem que ir em sala e sala/ 2x É mais fácil entender as matérias. • Vários professores: 3x Porque assim vai ser melhor/ Porque eu aprendo mais rápido/ Porque cada um é especialista em sua matéria e se fosse de todas ele não ensinaria correto todas iguais/ 2x A gente conhece mais professores/ Fica menos bagunçado/Fica mais organizado e não fica pesado para os professores/ 2xÉ mais legal/ Porque você fica conversando enquanto eles chegam/ Se ficar puto não vai ser a mesma coisa/ Não precisamos ver o mesmo professor todos os dias.
Turma D:
<ul style="list-style-type: none"> • Um professor p/ tudo: vários nos deixam confusos/ 2x Porque é melhor do que ter vários/ Porque é mais fácil (2x) e eu queria que fosse o professor que eu mais me esforço pra passar e tiro as melhores notas (que é o professor Rubens)/Com vários professores você escreve tanto que embaralha a cabeça, então você não lembra se passou dever ou não/ Porque um professor tem um jeito melhor de ensinar/ Não corre o dia todo. • Vários professores: 3x Porque é melhor/ 2x Porque a gente pode aprender mais sobre os assuntos que eles estão falando/ Quando faltar professores fica sem aula/ Estimula a pessoa/ 3x Porque se eu não conseguir entregar o dever posso entregar na outra aula/ 2x Porque é legal e cada professor tem o seu jeito de ser/ Porque quando a gente não gosta do professor a gente pode mudar/ Sei lá. • Não justificado: 1

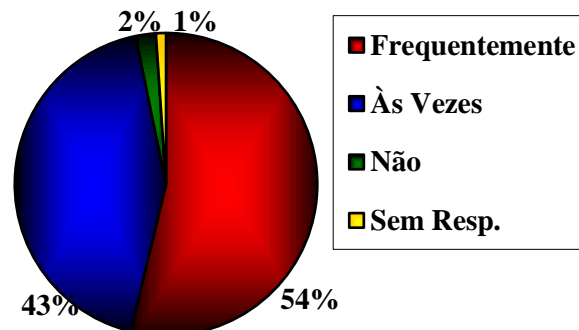
Em seguida indagamos os estudantes se quando gosta do professor acha que aprende melhor a matéria e conforme a tabela 7 e o gráfico 7, 54% dos estudantes afirmaram que frequentemente aprendem melhor e 43% disseram que às vezes. Somente 2% dos estudantes entrevistados acreditam que não gostar do professor não influencia na aprendizagem da matéria.

Tabela7: Quando você gosta do professor acha que aprende melhor a matéria

	A	B	C	D	Total
Frequentemente	11	12	13	14	50
Às Vezes	10	15	9	6	40
Não	1	1	0	0	2
SR	0	0	0	1	1

Gráfico 7

Aprende melhor a matéria quando gosta do professor



No quadro 3 vimos nas justificativas dos estudantes que a maioria acha que fica mais chato estudar quando não se gosta do professor, pois a aprendizagem se torna mais difícil.

Segundo ROSSINI (2001),

A falta de afetividade leva à rejeição aos livros, à carência de motivação para a aprendizagem, à ausência de vontade de crescer. Portanto, uma das nossas máximas é: Aprender deve estar ligado ao ato afetivo, deve ser gostoso, prazeroso. A afetividade é a base da vida. Se o ser humano não está bem afetivamente, sua ação como ser social estará comprometida, sem expressão, sem força, sem vitalidade. Isto vale para qualquer área da atividade humana, independentemente de idade, sexo, cultura (ROSSINI, 2001, pag. 15-16).

Quadro 3: Como se sente quando não gosta do professor

Turma A:
Chateada. Ele passa muitos deveres e é chato / 2 x Fica chato a matéria e a gente não consegue aprender o assunto e tem muitos professores que chegam mal-humorados. / 4 x Bem eu acho, normal faço os deveres do mesmo jeito / Normal, acho que não depende da gente sim do professor / A matéria continua sendo legal, só que tem uns professores que não explicam as matérias. / Tento me esforçar no dever e pra gostar do professor da matéria. / Fica muito sem graça de estudar, não dá vontade de estudar. / Não consigo entender nada / Eu não presto atenção, mas tem dia que todas as aulas são boas / Eu aprendo a matéria mais rápido / Um pouco difícil, porque parece que quando não gostamos do professor, parece que não gostamos da matéria dele. / Eu me sinto como se estivesse no exército. / Eu acho um pouco ruim quando o professor (a) não é legal porque quando ele (a) é legal nós prestamos mais atenção na matéria. / Mal / Insegura e preocupada com a matéria. / Eu aprendo mais rápido, mas eu não me sinto muito bem.
Turma B:
Me sinto um pouco sem querer mais e dependente não acontecerá/ Eu fico rindo/Péssimo/ As vezes bem porque o problema não é a matéria e sim o professor/Aprendemos a matéria bem mais rápida/ Horrível, o professor fica muito chato (a)/A mesma situação/ A matéria ate que vai, mas o professor não falo nem com ele/ Mais ou menos/ Não sinto nada/ 2x Normal porque eu não reprovoo se o professor for bom/ Eu o respeito/ 4x A matéria fica chata/ Me sinto igual/ Ela fica chata, cheia de sermões e enjoativa/ 3x Ruim/ Quando eu pergunto alguma coisa eles fingem que eu nem estou ali/ Só não participo muito, mas também é chato ficar olhando com cara feia para o professor/ Desconfortável

e não aprendo direito o assunto/ Muito paia/ Eu me sinto normal porque todos devem ser tratados igual.

Turma C:

Relação entre professor e estudante/ Não faço nada porque ele é chato e não ensina direito/ Ruim, mas tem que prestar atenção senão reprova/ Mesma cara/ Fico triste e calado/ 2x Difícil/ Sinto como se não tivesse me acostumando com a matéria/ Meio triste, ele vai dar mais atenção para os outros estudantes e a matéria não fica muito boa de estudar/ Não faço o dever/ Mal porque não é divertido/ Nada, pra mim não importa/ Bom, nós aprendemos melhor/ Que eu aprendi muitas coisas sobre a matéria/ Não aprendo a matéria/ Me sinto normal, do mesmo jeito que me sinto quando gosto do professor/ Fico com dificuldade nos exercícios.

Não respondeu: 1

Turma D:

Preciso/ 2x Bem/ Quando eu não gosto eu respeito e tento aprender a matéria/ Tem professores que a gente aprende mais e tem uns que não. Todos ensinam bem, eu aprendo varias coisas todos os dias/ Enjoativo/ Chata demais/ Mais ou menos quando a matéria é muito difícil, mas não atrapalha se for por não gostar do professor/ Incapaz e com dificuldade/ Muito vergonhoso/ Ela fica mais difícil porque a pessoa sente que ele não explica direito/ Penso que tenho que fazer o melhor/ 2x Tento aprender mais rápido para não estudar com ele mais/ Bem mal/ Tento aprender mais a matéria dele/ Eu me sinto bem porque não gostar do professor é uma coisa e da matéria é outra/ Não aprendo/ Mais ou menos/ Eu gosto de todos os professores/ incomodado.

Outra questão fundamental feita aos estudantes foi sobre o que considera mais difícil não gostar do professor (32%) ou não gostar da matéria (67%). A maioria dos estudantes revelou que não gostar da matéria dificulta mais a aprendizagem como pode ser verificado na Tabela 8 e Gráfico 8. Ao observar as justificativas dos entrevistados no Quadro 4 também podemos verificar respostas vinculadas ao afeto.

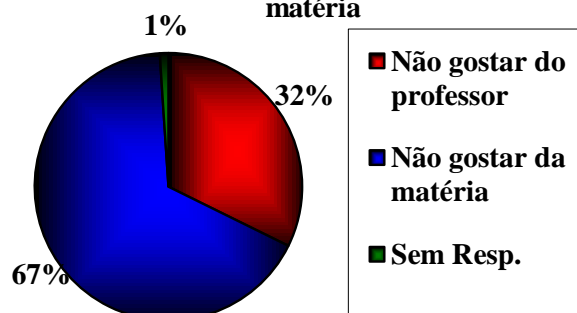
Sabemos que as relações afetivas são, em alguns grupos, predominantemente o motivo das suas agregações, fato que não ocorre com a escola, na qual a razão primeira de sua existência está na responsabilidade com o conhecimento. Entretanto, mesmo na escola, as relações afetivas se evidenciam, pois a transmissão do conhecimento implica, necessariamente, uma interação entre pessoas. Portanto, na relação professor-estudante, uma relação de pessoa para pessoa, o afeto está presente (ALMEIDA, 1999; pag. 107).

Tabela 8: O que considera mais difícil: não gostar do professor ou não gostar da matéria

	A	B	C	D	Total
Não gostar do professor	8	10	9	4	31
Não gostar da matéria	15	18	13	18	64
SR	0	0	0	1	1

Gráfico 8

O que considera mais difícil: não gostar do professor ou não gostar da matéria



Quadro 4: Por que é mais difícil não gostar do professor ou não gostar da matéria

Turma A:
<p>Professor: Porque você acaba pega raiva do professor e acaba aprendendo mais. / Porque de vez em quando ele não explica a coisa direito. / Ensina o conteúdo muito rápido, não explica direito. / Porque às vezes eles são chatos. / Porque é difícil. / Porque não pode se levantar que o professor briga. / Porque tem que estudar mais.</p> <p>Matéria: 4 x porque aprender a matéria é mais difícil. / As matérias sempre têm coisas novas, fáceis e difíceis, mas a matéria sempre é boa para sua aprendizagem. / Quando não gostamos do professor, não tem nada a ver com a matéria. / Depende da matéria. / É ruim aprender uma matéria que eu não gosto. / Porque a matéria é um pouco irritante e você não se interessa. / Porque tipo se eu não gosto de geografia seria mais difícil aprender. / 2x Porque eu não entendo muito. / Porque sei lá. / Porque você não gosta da matéria</p> <p>Os 2: Porque além de você não gostar da matéria, o professor não explica, mas isso só acontece às vezes porque tem muitos professores legais.</p>
Turma B:
<p>Professor: As vezes é chato ficar escutando o professor falar que você tem que melhorar na matéria/ Porque ele fica pegando no pé toda hora/ Porque tem professor que é chato pra merda/ Porque ele não ensina direito/ Fico com uma certa dificuldade para escutar o professor/ A matéria fica sem sentido e eu perco o interesse da matéria/ 2x É chato/ É difícil aprender com professor ruim.</p> <p>Matéria: Quando a pessoa não gosta, ele não entende quase nada e não é por causa do professor e sim por causa da matéria/ É complicado, mas devagar você aprende/ Porque sim/ 2x Não gostar da matéria fica difícil de entender/ Porque tem matéria chata que não suportamos estudar/ Porque não se identifica com a matéria/ Complicado de entender/ Não me envolvo muito/ A matéria é difícil/ 2x Não gosto de matérias/ Porque quando não gosta da matéria não presta muita atenção/ Fica desinteressante, não há vontade de estudar, tudo muda.</p> <p>Não respondeu: 2</p>
Turma C:
<p>Professor: Porque ele é chato (3x) e não é educado/ Porque tem professor implicante e arrogante/ Fico com vergonha de falar com ele/ Porque o professor de matemática é muito chato, ele não explica as coisas direito.</p> <p>Matéria: Às vezes tem professor bom e a matéria é chata/ Fica ruim de fazer dever/ Não gosta do professor, não gosta da matéria/ Não fica muito interessado/ Porque o professor você nem liga muito, mas a matéria é mais importante/ Se você não gostar da matéria vai ficar difícil aprender sobre ela/ Por mais que o professor esteja explicando não queremos aprender/ Não consegue aprender sobre ela e não vemos como tem várias coisas interessantes.</p> <p>Os dois: Porque eu não sei ainda/ Porque sim/ O professor não explica direito e tudo fica difícil.</p> <p>Não respondeu: 1</p>
Turma D:
<p>Professor: Se você gostar mais do professor da pra entender mais a matéria.</p> <p>Matéria: Porque na escola você não pode escolher professor/ 6x É difícil/ O professor pode ser legal, mas a matéria é muito mal/ 2x É chata/ Mais ou menos/ 2x Se não gostar da matéria é mais difícil aprender/ Porque sendo amigo do professor ele pode explicar melhor e eu posso entender melhor/ Não sei/ Tem matérias que não entendo nada, tipo história, mas o professor é legal.</p> <p>Os dois: 2x O professor não explica direito e nem a matéria da pra entender.</p> <p>Nenhuma das opções: 1</p> <p>Não justificou: 1</p>

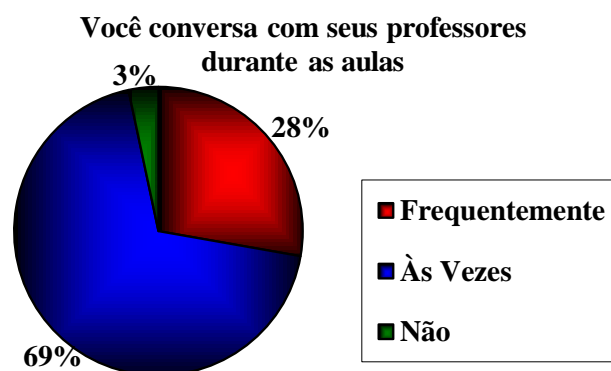
Na tabela 9 e gráfico 9, quando perguntamos se conversam com seus professores durante as aulas, 69% dos estudantes revelaram que às vezes e apenas 28% estabelecem conversas frequentes com seus educadores. Mas há ainda um percentual de 3% que não

dialogam com seus mestres. Podemos inferir, portanto que há pouco espaço para diálogo fora dos conteúdos durante as aulas e pode ser ainda que esse percentual que não conversa de jeito nenhum com seus educadores sejam estudantes repletos de dúvidas e talvez até dificuldades de aprendizagem.

Tabela 9: Conversa com seus professores durante as aulas

	A	B	C	D	Total
Frequentemente	2	6	6	11	25
Às Vezes	17	19	16	10	62
Não	3	0	0	0	3

Gráfico 9



Os estudantes responderam conforme a tabela 10 e o gráfico 10 que 33% dos professores não fazem jogos em sala sobre os conteúdos, 56% disseram que às vezes e apenas 9% informaram que jogos são utilizados frequentemente nas aulas. Quando a aprendizagem acontece de forma prazerosa, através de jogos ou brincadeiras cooperativas, esse ensinamento se torna mais significativo, além de facilitar sua assimilação.

Tabela 10: Os professores fazem jogos em sala, sobre os conteúdos

	A	B	C	D	Total
Frequentemente	2	3	3	0	8
Às Vezes	9	16	14	13	52
Não	11	8	4	8	31
SR	0	1	1	0	2

Gráfico 10



Na questão seguinte perguntamos se os jogos são apenas forma de brincar a tabela 11 e o gráfico 11 nos mostram que 47% responderam que não, mas quando juntamos os 36% que responderam que às vezes jogam só para brincar com os 12% que disseram ser

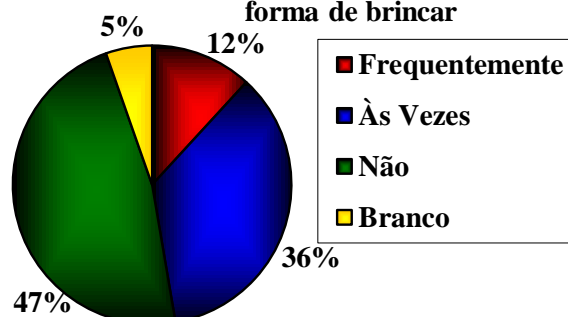
frequentemente ($36 + 12 = 48$) totalizam praticamente 48% de estudantes que utilizam os jogos apenas como forma de brincar. Houveram ainda 5% que não responderam a questão. O uso de jogos, principalmente competitivos, além de estimular a aprendizagem espontânea, faz com que os estudantes que se recusam a “brincar” prefiram “jogar”. Mas cabe ressaltar que o uso de jogos cooperativos estimula a organização de ações coletivas, assim como o despertar do espírito de liderança, preparando assim o indivíduo para se tornar um cidadão autônomo e ao mesmo tempo dialógico.

Tabela 11: Os jogos são apenas forma de brincar

	A	B	C	D	Total
Frequentemente	1	3	4	3	11
Às Vezes	8	9	12	4	33
Não	11	13	6	14	44
Branco	2	3	0	0	5

Gráfico 11

Os jogos são apenas forma de brincar



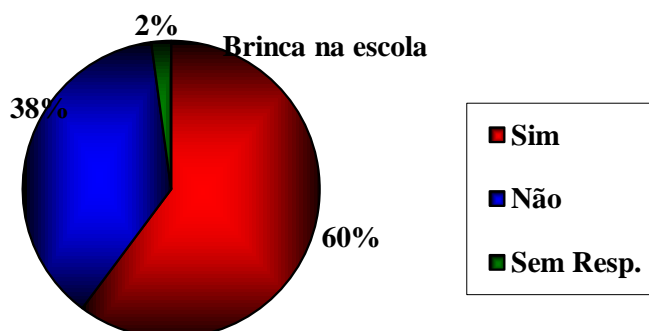
Na tabela 12 e gráfico 12 inferimos que a maioria (60%) dos estudantes brinca na escola e somente 38% não o fazem. Nesta questão 2% não responderam. Na idade em que esses estudantes se encontram, alguns deixam de brincar por não se considerarem mais crianças. Todavia, através dos jogos liberamos emoções e extravasamos uma energia que em uma aula expositiva fica reprimida.

Tabela 12: Você brinca na escola

	A	B	C	D	Total
Sim	14	23	6	13	56
Não	8	4	16	7	35
SR	0	1	0	1	2

Gráfico 12

Brinca na escola



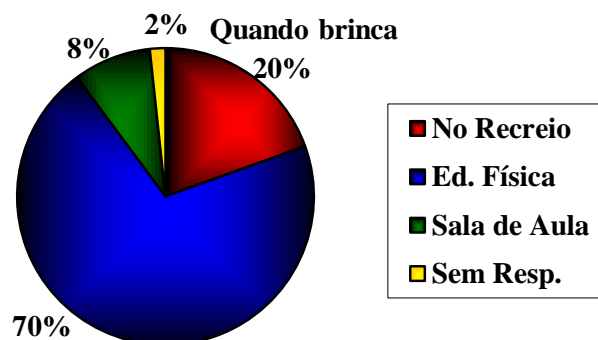
Na questão seguinte, conforme a tabela 13 e gráfico 13, verificamos que 70% brincam na Educação Física, 20% no recreio, somente 8% brincam na sala e 2% não

responderam. As aulas de Educação Física são bem propícias para o brincar e jogar, no entanto, a sala de aula pode se tornar um espaço para jogos que introduzam conteúdos e até mesmo revisem os conhecimentos acerca da disciplina.

Tabela 13: Quando brinca

	A	B	C	D	Total
No Recreio	8	2	6	7	23
Educação Física	14	28	21	20	83
Sala de Aula	0	1	1	8	10
SR	0	1	0	1	2

Gráfico 13

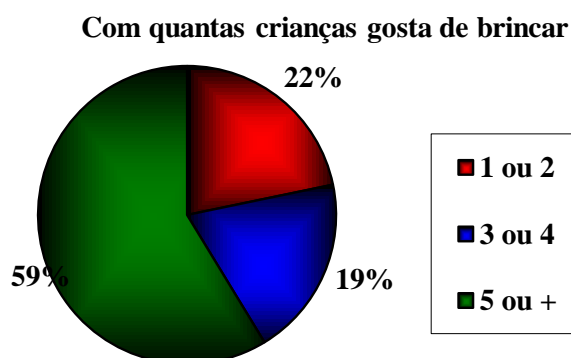


Depois procuramos saber com quantas crianças gostam de brincar, de acordo com a Tabela 14 e Gráfico 14, 59% dos entrevistados preferem brincar com 5 ou mais crianças, 22% preferem 1 ou 2 e 19% gostam de brincar com 3 ou 4 crianças. O resultado revela que esses estudantes são cooperativos, afinal gostam de brincar com muitas crianças.

Tabela 14: Com quantas crianças gosta de brincar

	A	B	C	D	Total
1 ou 2	8	5	3	4	20
3 ou 4	5	3	6	4	18
5 ou +	9	19	13	13	54

Gráfico 14

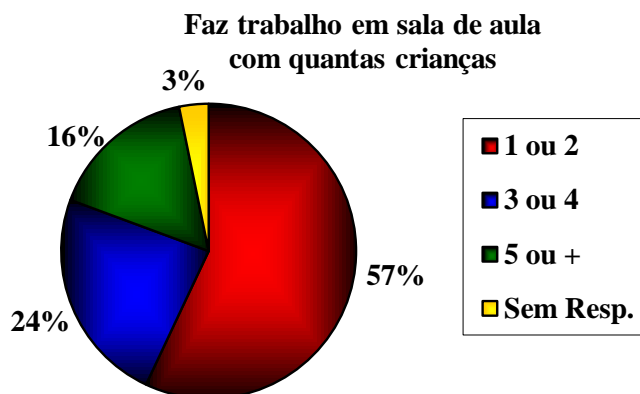


Os dados da tabela 15 e do gráfico 15 demonstram que 57% dos estudantes fazem trabalho em sala de aula somente com 1 ou 2 crianças, 24% geralmente fazem com 3 ou 4, 16% com 5 ou mais e 3% não responderam. Quanto mais pessoas dentro de um grupo de trabalho mais difícil se chegar a consensos e também mais chance de pessoas trabalharem mais ou menos do que outras.

Tabela 15: Faz trabalho em sala de aula com quantas crianças

	A	B	C	D	Total
1 ou 2	13	21	7	12	53
3 ou 4	5	4	9	4	22
5 ou +	4	2	5	4	15
SR	0	1	1	1	3

Gráfico 15



Os dados da tabela 16 e gráfico 16 são bem relevantes, pois a maioria dos estudantes (75%) revelou não sofre ameaças por meio do afeto pelo professor em caso de mal comportamento, 21% disseram que às vezes isso acontece, porém 4% dos estudantes disseram que isso acontece com frequência. Pode ser que essa minoria sejam os estudantes que realmente agem com indisciplina nas aulas, porém o afeto não deve ser usado para reprimir comportamentos.

Gráfico 16

Tabela 16: Seu professor ameaça não gostar de você caso não se comporte

	A	B	C	D	Total
Frequentemente	0	2	1	1	4
Às Vezes	3	3	6	7	19
Não	19	23	15	13	70

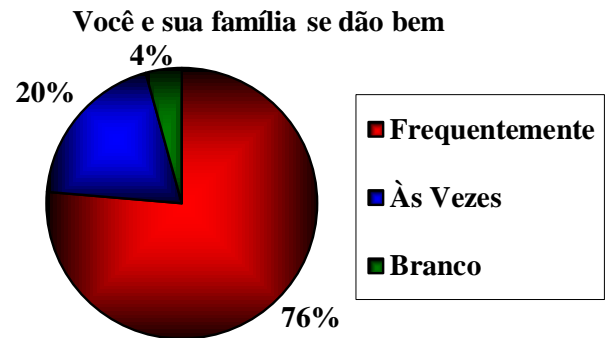


Considerando que a afetividade recebida no ambiente familiar pode influenciar nas relações escolares, percebe-se pela tabela 17 e gráfico 17 que a maioria dos estudantes (76%) tem um bom relacionamento familiar, 20% disseram que às vezes o relacionamento é bom e 4% não responderam, mas também não houve negação. A carência afetiva no ambiente familiar infelizmente pode repercutir negativamente no ambiente escolar e social, no entanto as relações de afetividade despertadas na vida escolar são imprescindíveis para que os indivíduos se tornem motivados

Tabela 17: Você e sua família se dão bem

	A	B	C	D	Total
Frequentemente	11	24	19	17	71
Às Vezes	9	4	3	2	18
Branco	2	0	0	2	4

Gráfico 17

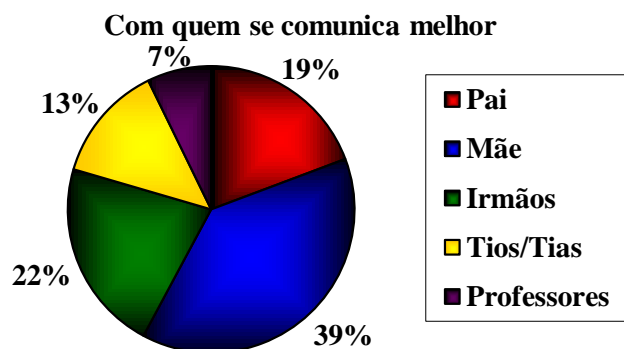


Os resultados da tabela 18 e gráfico 18, foram de certa forma previsíveis, afinal 39% dos estudantes disseram que se comunicam melhor com a mãe, 22% preferem conversar com irmãos, 19% com o pai, 13% com tios ou tias e somente 7% se comunicam melhor com seus professores. Nesta questão muitos estudantes marcaram mais de uma resposta, mas o dado relevante é que uma minoria se sente à vontade para dialogar com os professores, isso revela que nesta escola provavelmente a afetividade seja norteadora da relação professor-estudante.

Tabela 18: Com quem se comunica melhor

	A	B	C	D	Total
Pai	5	9	10	8	32
Mãe	11	19	18	16	64
Irmãos	9	9	9	9	36
Tios/Tias	1	5	9	7	22
Professores		2	6	4	12

Gráfico 18

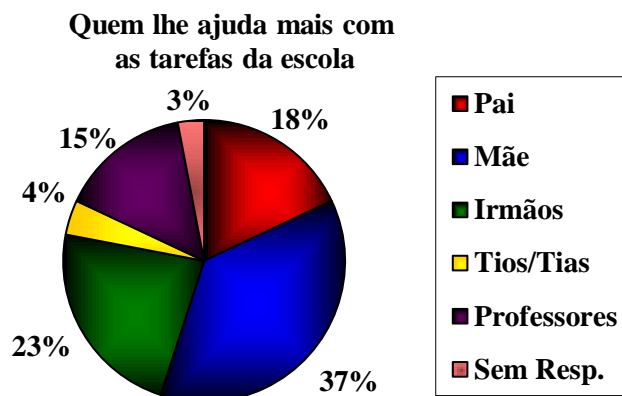


Em seguida os estudantes foram indagados sobre quem lhes ajuda mais com as tarefas escolares e 37% responderam que quem ajuda é a mãe, 23% contam com a ajuda de irmãos, 18% são ajudados pelo pai, 15% se apoiam na ajuda dos professores, 4% recorrem a ajuda de tios ou tias e 3% não responderam. Mais uma vez confirmamos a força do vínculo afetivo materno.

Tabela 19: Quem lhe ajuda mais com as tarefas da escola

	A	B	C	D	Total
Pai	4	5	5	4	18
Mãe	6	10	11	10	37
Irmãos	4	6	7	6	23
Tios/Tias	1	0	1	2	4
Professores	7	5	1	2	15
SR	0	2	1	0	3

Gráfico 19

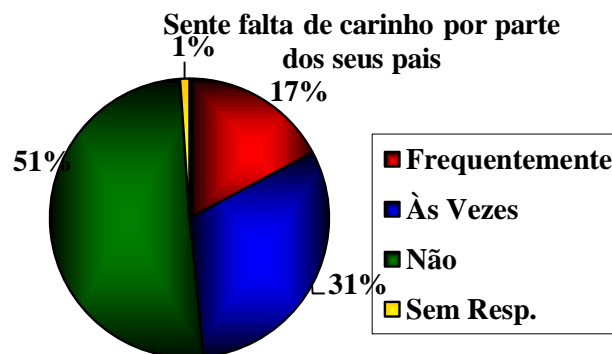


Outra questão relevante dessa pesquisa demonstrou nos resultados da tabela 20 e gráfico 20 que 51% dos estudantes não sentem falta de carinho por parte de seus pais, 31% sentem falta às vezes, 17% tem essa carência com frequência e 1% não respondeu. Esses dados revelam que uma parcela significativa dos estudantes ainda sofre carência afetiva familiar. De acordo com o estudo bibliográfico, o trabalho da escola é complementar os ensinamentos que o estudante já traz de casa, e quando a família se omite, o estudante pode reagir negativamente não só na escola, mas na sociedade.

Tabela 20: Sente falta de carinho por parte dos seus pais

	A	B	C	D	Total
Frequentemente	6	5	1	4	16
Às Vezes	7	9	8	5	29
Não	9	14	12	12	47
SR	0	0	1	0	1

Gráfico 20



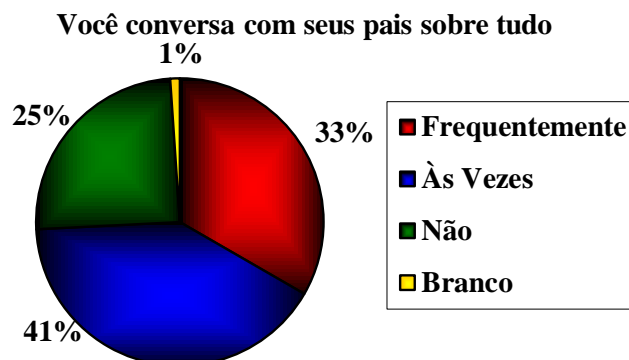
Acerca da liberdade de expressão em conversas com os pais, os dados da tabela 21 e do gráfico 21, demonstram que 41% dos estudantes às vezes conversam com os pais sobre tudo, 33% frequentemente, 25% não falam sobre tudo com os pais e 1% não respondeu. Apesar da maioria se sentir à vontade para dialogar com os pais, há uma parcela considerável que não o faz, isso revela que o vínculo afetivo pai/mãe e filho não está totalmente em

harmonia.

Tabela 21: Você conversa com seus pais sobre tudo

	A	B	C	D	Total
Frequentemente	2	11	12	6	31
Às Vezes	12	11	9	6	38
Não	7	6	1	9	23
Branco	1	0	0	0	1

Gráfico 21

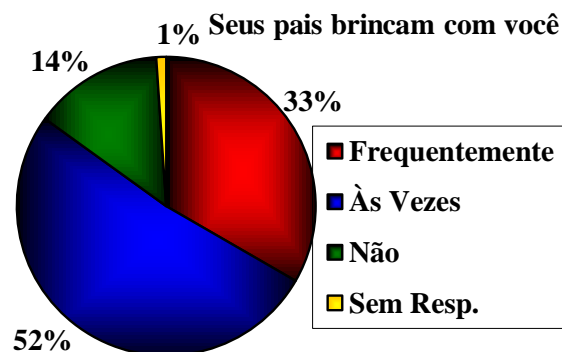


Também questionamos se os pais brincavam com o entrevistado e os dados da pesquisa na tabela 23 e gráfico 23, demonstram que 52% dos estudantes às vezes brincam com seus pais, 33% brincam frequentemente, 14% não brincam e 1% não respondeu. Se compararmos com os dados do gráfico 12 onde 38% revelaram não brincar na escola, confirmamos que o ambiente familiar ainda parece mais afetivo que o escolar.

Tabela 22: Seus pais brincam com você

	A	B	C	D	Total
Frequentemente	3	11	10	7	31
Às Vezes	14	11	11	12	48
Não	5	5	1	2	13
SR	0	1	0	0	1

Gráfico 22



A última questão para os estudantes descrita no quadro 5, solicitou que escrevessem sobre o que mais gostam e o que menos gostam na escola, muitos revelaram gostar da Educação Física e dos amigos. Mais uma vez tivemos respostas de vínculo afetivo, principalmente com relação a professores (zangados ou que gritam), algumas matérias, lanche, brigas e bagunça na sala de aula. Alguns estudantes sugerem inclusive que sejam colocadas câmeras e cobertura na quadra, além de melhorar o recreio.

Aqui percebemos a relevância de alguns questionamentos anteriores e confirmamos a importância da afetividade no ambiente escolar, principalmente na relação professor-estudante, mesmo que muitos estudantes acreditem ser mais difícil não gostar da matéria.

Todavia, o que ajuda a amenizar as dificuldades com a matéria são o apoio familiar e uma boa relação com os professores.

Quadro 5: Fale sobre o que mais gosta e o que menos gosta na escola

Turma A:
<p>(+) Mais gosta: Tudo é legal / Aulas / 2x Os professores são legais / 6x tem educação física e o professor não gosta que os meninos briguem / 2x Aula de matemática / Aula de História / 2x Aula de Português / Jogos, 2x bola, brincadeiras/ 3x Brincar com os amigos e catira / 2x Lanche e amigos / Intervalo.</p> <p>(-) Menos gosta: 2x Não gosto dos professores quando estão zangados. Algumas aulas e provas. / Aula de Ciências / Aula de História / Professor de Matemática / Fazer muitas tarefas / 2x Não gosto do intervalo porque é muito pouco e nem da sala porque é toda pinchada / Recreio e nem de ficar na sala de aula porque os estudantes não deixam eu me concentrar. / Não gosto de andar a pé / Brigas / Lanche / Sala de Coordenação / Estudantes que atentam demais.</p> <p>Sugestão: Gostaria que tivessem câmeras nas salas / Poderia ter cobertura na quadra / Falta melhorar as cadeiras e janelas. O recreio poderia ser melhor.</p>
Turma B:
<p>(+) Mais gosta: 3x Educação física/ Intervalo/ O que eu gosto é a menina (sim, eu tenho um amor colegial). Não irei dizer o nome dela, pois talvez isto aqui... então, a menina é da minha sala! Eu gosto também de jogar bola na educação física/ Gosto dos funcionários, professores, amigos/ Gosto de estudar/ Gosto das cozinheiras/ 3x Brincar/ Eu gosto mais de cavalo porque é melhor do que uma bicicleta/ 5x Dos professores/ 4x Dos amigos/ Das aulas legais/ Eu gosto de vim para escola para ter um bom futuro e ajudar nosso país/ Brincar nas explicações/ Do lanche/ De matemática/ Jogar bola/ Queimada e vôlei/ Algumas matérias/ Da aula de inglês e de artes/ Gosto de ir pra quadra e ficar com minhas amigas/ Gosto de conversar com minha mãe, meus amigos do celular/Meio ambiente.</p> <p>(-) Menos gosta: Do professor de matemática e de história/ Trabalhos pesados (normalmente os de história)/ Não gosto de algumas pessoas/ Não gosto muito das regras, mas elas são para nosso bem e os professores tinham que dar uns pontinhos a mais/ Não gosto do ambiente e do vice-diretor/ Quando a aula é chata e quando a aula boa acaba/ 2x A quadra descoberta/ Cadeiras/ 2x De alguns lanches/ Muitas tarefas/ Brigar/ De inglês/ Da aula/ De bagunça na sala/ Pessoas mal educadas/ Não gosto de brigar com minha mãe nem com minhas amigas/ Acordar cedo/ Não gosto que me acordem/ De professor que fica me encarando/ De alguns professores/ Na escola não tem piscina/ Não tem armário para cada estudante guardar seu material.</p>
Turma C:
<p>(+) Mais gosta: 7x Amigos/ 3x Recreio/ Ciências/ De estudar para meu futuro e pra eu crescer e dar exemplo para meus filhos/ 3x Educação física, 2xPortuguês, artes e 2x História porque são muito legais e às vezes brincam e é muito legal/ Materiais/ Educação física/ 2x Gosto de tudo/ Aprender/ Fazer os deveres/ Apagar o quadro quando o professor manda/ 2x Alguns Professores/ Jogar cartinhas.</p> <p>(-) Menos gosta: O tempo do recreio é curto e quase não da pra brincar/ Muitas pessoas que ficam falando mal/ Algumas matérias/ Tratar mal quem não gosta de mim/ 2x Do lanche (às vezes tem muito sal ou sem sal, pimenta demais, podia ter mais frutas como abacaxi, maçã, etc.) / De brigar/ Quando me colocam apelidos/ Não tenho nada para questionar/ Brincadeiras de mal gosto/Da Direção/ Não gosto de estudar história/ Estudar matérias que são chatas/ Não gosto quando falta professor.</p> <p>Não respondeu: 1</p>
Turma D:
<p>(+) Mais gosta: Aulas de ciências, história e educação física (5x), porque elas trazem menos dificuldades e assuntos interessantes/ 5x Amigos/ 2x Estudar/ Ter casas e mais filhos/ Da informática/ Alguns professores/ biblioteca/ Eu gosto da educação da limpeza, dos professores, do modo que eles ensinam as brincadeiras, as cadeiras da diretora. De toda a escola! Esta escola é a melhor/ É as meninas/ Eu acho que gosto de tudo/ É bom estudar mesmo se não gostar do professor, por mim eu viria pra escola até fim de semana, mas eu também gosto de ficar em casa/ Recreio/ 2x Brincar/</p>

Lanchar/ Fazer trabalhos.

(-) Menos gosta: Pessoas que não se comportam e vivem de brincadeiras nas salas de aula/ Não gosto quando um de meus amigos brigam com alguém que conheço/ Não gosto de algumas matérias/ Eu tenho que estudar senão eu apanho/ Alguns professores/ Lanche/ Não gosto de canjica e arroz doce/ Quando tem aula de matemática/ Recreio, porque é muito pouco tempo/ Ficar sem fazer nada/ Quando meus amigos faltam/ 2x Quando o professor grita, não deixa beber água e não deixa ir ao banheiro/ Não gosto de usar coisas que não presta.

Não respondeu: 2

6.2. Análise dos resultados dos professores

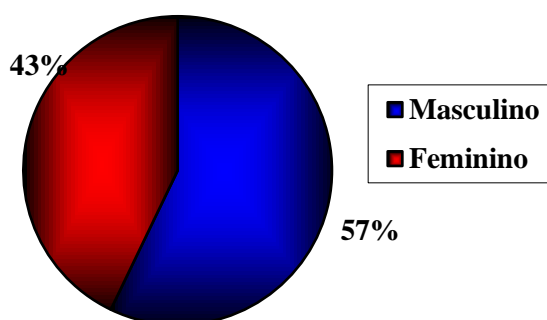
Agora apresentaremos a análise das respostas ao questionário aplicado a 7 professores do Centro Educacional Carlos Mota que lecionam para as turmas do 6º Ano do Ensino Fundamental. O questionário completo se encontra no APÊNDICE 2. Responderam os professores das disciplinas de Português, Inglês, História, Ciências (PD), Educação Física e dois de Matemática. Como demonstra a Tabela 1 e o gráfico 1, os entrevistados estão divididas de forma mais ou menos equilibrada entre os sexos. Formam um total de 4 homens e 3 mulheres.

Tabela 1: Sexo

Masculino	4
Feminino	3

Gráfico 1

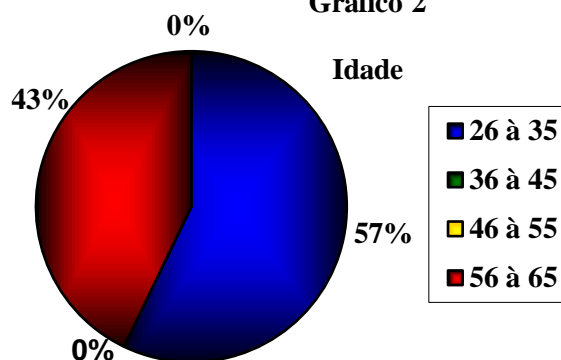
Sexo



A tabela 2 e o gráfico 2, acerca da idade revelam um dado interessante uma vez que 57% dos professores são jovens com idade entre 26 e 35 anos, provavelmente em início de carreira, enquanto que os 43% restantes estão em idade mais avançada entre 36 e 45 anos, provavelmente prestes a se aposentar.

Tabela 2: Idade

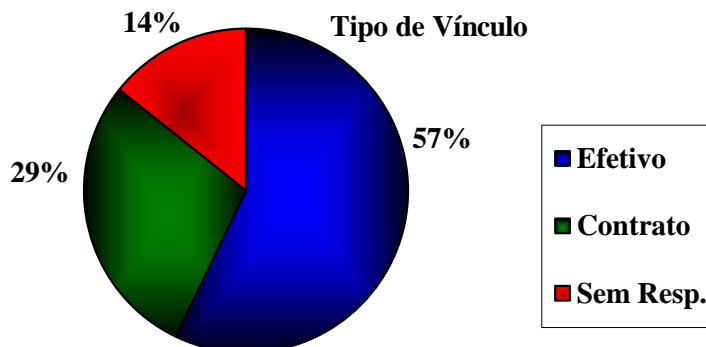
26 a 35	4
36 à 45	0
46 à 55	0
56 à 65	3

Gráfico 2

A tabela 3 e o gráfico 3, demonstram que a maioria dos professores possuem vínculo efetivo (57%) e 29% são contratados temporariamente para suprir carências do quadro, 14% não responderam.

Gráfico 3**Tabela 3: Tipo de Vínculo**

Efetivo	4
Contrato	2
SR	1



De acordo com as tabelas 4 e 5 e seus respectivos gráficos 4 e 5, todos os professores afirmaram gostar de sua profissão e desempenhar seu trabalho com amor. Ninguém busca mudar de profissão neste momento, portanto esses dados revelam que a afetividade faz parte do cotidiano profissional desses docentes.

Tabela 4: Gosta de sua Profissão

Sim	7
Não	0
Pretendo Mudar	0

Tabela 5: Desempenha seu trabalho com amor

Frequentemente	7
Às Vezes	0
Não	0

Gráfico 4

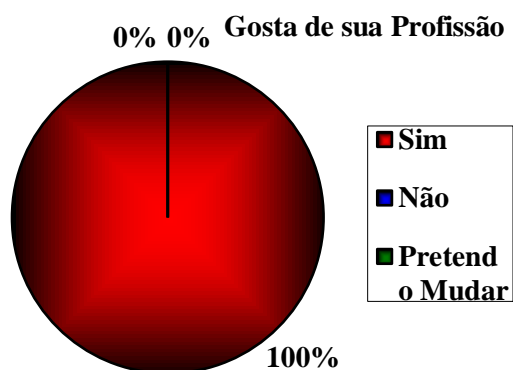
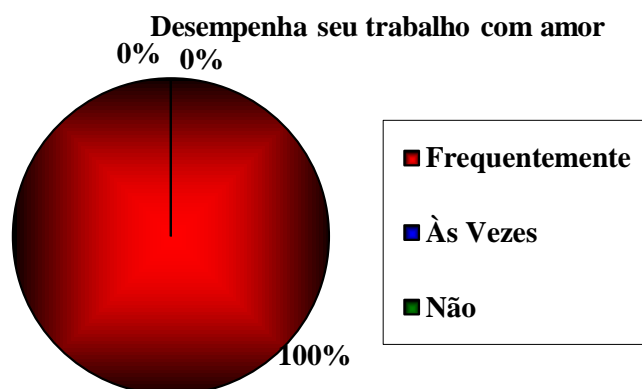


Gráfico 5



Segundo a tabela 6 e o gráfico 6, 57% dos professores consideram que a afetividade do educando influencia às vezes em seu êxito na escola, mas 43% informaram que frequentemente ocorre essa influencia se dá frequentemente. Desse modo, podemos inferir que todos os professores consideram que a afetividade do educando pode acarretar êxito em sua vida escolar.

Tabela 6: Considera que a afetividade do educando influencia em seu êxito na escola

Frequentemente	3
Às Vezes	4
Não	0

Gráfico 6



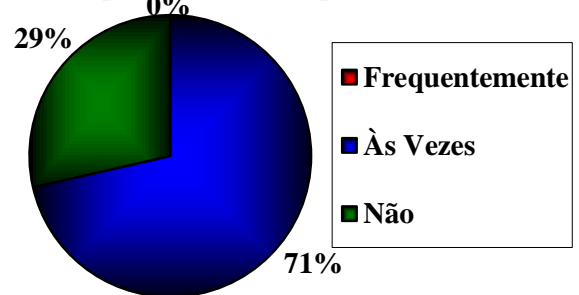
Na tabela 7 e gráfico 7, notamos que 71% dos professores às vezes lidam com educando/as desmotivados por não terem afeto por ele/a e apenas 29% nunca lidaram com tal situação. De acordo com o referencial teórico apresentado, quando a relação professor-estudante é cercada por afeto, ambos ficam motivados e a transmissão do conhecimento se dá de forma mais eficiente. No entanto, no quadro 1 alguns professores justificam que a afetividade não é condição fundamental mas um agente parcialmente motivador afinal o estudante pode gostar do professor mas ter dificuldades na matéria.

Tabela 7: Já lidou com educando/as desmotivados por não ter afeto por você

Frequentemente	0
Às Vezes	5
Não	2

Gráfico 7

Já lidou com educando/as desmotivados por não ter afeto por você



Quadro 1: Por que acredita que a afetividade é condição necessária na constituição da inteligência

Branco 2

Não. Ela ajuda, muitas vezes aprendemos para, o mais rapidamente, nos livrarmos da situação.

Não. Acredito no respeito como condição necessária.

Em partes. Pode ser que o estudante tenha uma boa relação com o professor mas tenha dificuldades com a matéria.

Parcialmente um agente motivador.

Acredito que influencie muito, mas não que seja condição fundamental, já aprendi mesmo não tendo qualquer laço de afetividade pelo professor.

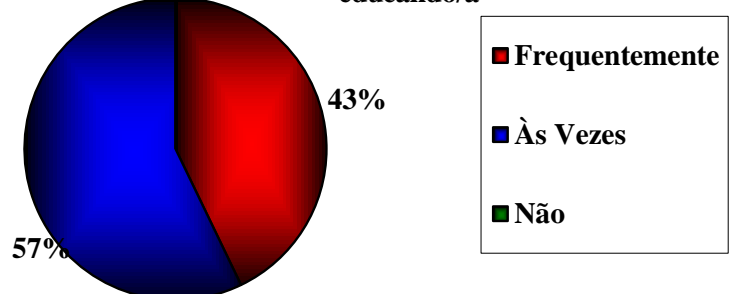
Segundo a tabela 8 e o gráfico 8, todos os professores acreditam que o afeto e desenvolvimento cognitivo estão relacionados, pois 57% dos deles consideram que o afeto frequentemente pode acelerar ou retardar o ritmo do desenvolvimento do/a educando/a e 43% afirmaram que isso pode acontecer às vezes.

Tabela 8: Considera que o afeto pode acelerar ou retardar o ritmo do desenvolvimento do/a educando/a

Frequentemente	3
Às Vezes	4
Não	0

Gráfico 8

Considera que o afeto pode acelerar ou retardar o ritmo do desenvolvimento do/a educando/a



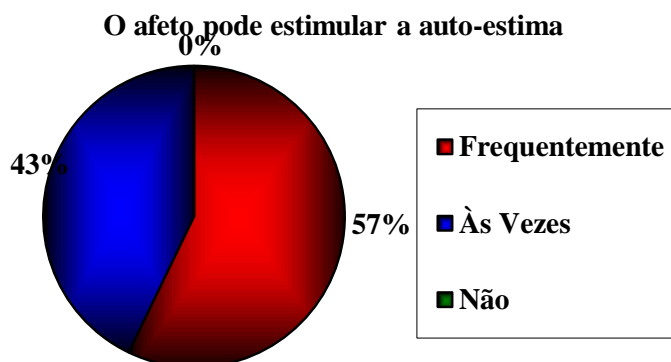
A tabela 9 e gráfico 9, demonstram que 57% dos professores acreditam que o afeto

pode estimular a autoestima e os 43% restantes consideram que isso pode acontecer às vezes. Dessa forma, a pesquisa confirma a teoria estudada onde o afeto é norteador de emoções.

Tabela 9: O afeto pode estimular a autoestima

Frequentemente	4
Às Vezes	3
Não	0

Gráfico 9

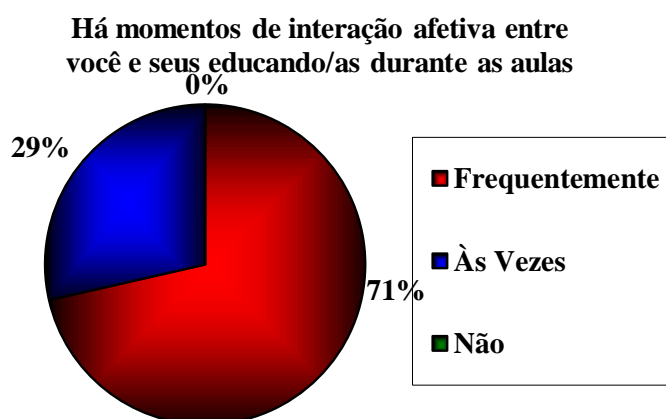


De acordo com a tabela 10 e o gráfico 10, no Centro Educacional Carlos Mota 71% dos professores pesquisados frequentemente proporcionam momentos de interação afetiva com os estudantes durante as aulas e os 29% restantes procuram interagir afetivamente com os educando/as às vezes. Essas informações são instigantes afinal 69% dos estudantes no gráfico 9 do capítulo 7.1. revelaram que só se comunicam com os professores às vezes.

Tabela 10: Há momentos de interação afetiva entre você e seus educando/as durante as aulas

Frequentemente	5
Às Vezes	2
Não	0

Gráfico 10



No quadro 2, os professores justificam que esses momentos de interação afetiva se dão quando perguntam sobre a família e quando motivam os educando/as a se motivarem nos estudos para que busquem uma boa profissão.

Quadro 2: Caso seja frequente, cite quais são esses momentos

Branco 3
Quando perguntamos pela família, a profissão que desejam seguir, quando respondemos de forma “carinhosa”.
Na busca de motivação para continuar os estudos e na busca de profissão.
Contato mais próximo.
Tenho contato direto e constante com meus estudantes, durante as aulas.

Em seguida, no quadro 3, descrevemos por que os professores acham que negar o afeto é prejudicial ao educando/as. As respostas apresentadas revelam 2 profissionais que não consideram o afeto importante devido a série em que atuam.

Quadro 3: Por que acha que negar o afeto é prejudicial ao educando/as

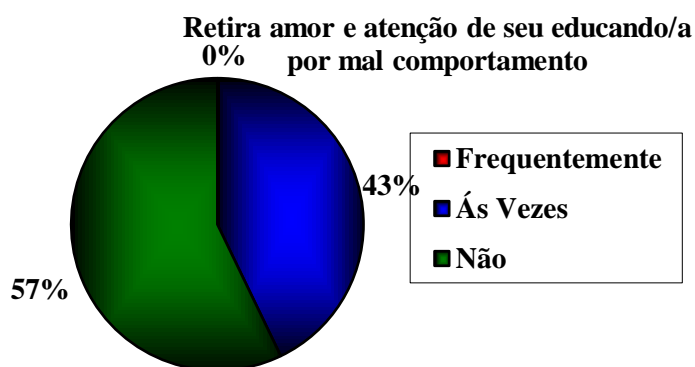
Branco 2
Nas séries que trabalho não é muito importante, somos professores.
Não. O estudante do 6º ano terá vários professores. Ele deve começar a se adaptar com o novo ciclo.
Pode ser. O estudante pode se sentir excluído.
Acho que pode desmotivar o estudante.
Parcialmente, retira-se um agente motivador.

Na tabela 11 e gráfico 11, também temos dados significativos para este estudo. A maioria dos professores (57%) nega retirar amor e atenção de seu educando/a por mal comportamento e 43% assumem que às vezes retiram amor e atenção de seu educando/a por mal comportamento. Tal informação é significativa uma vez que o professor deve ser mediador das emoções no ambiente escolar, tanto para conflitos entre estudantes como para com ele próprio. Além do mais, percebemos novamente uma ligação com o capítulo 7.1, pois no gráfico 16 cerca de 25% dos estudantes já foram ameaçados por meio do afeto devido mal comportamento.

Gráfico 11

Tabela 11: Você retira amor e atenção de seu educando/a por mal comportamento

Frequentemente	0
Às Vezes	3
Não	4

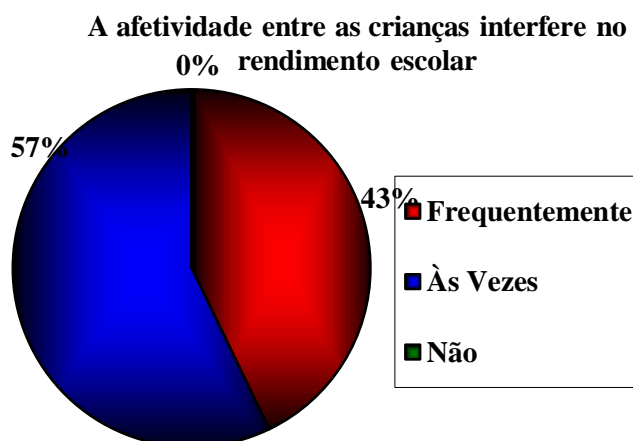


Quando questionamos se a afetividade entre as crianças interfere no rendimento escolar, os dados da tabela 12 e do gráfico 12, informam que todos os professores concordam, sendo que 57% deles acreditam que isso ocorre somente às vezes, enquanto que 43% afirmam que a afetividade entre os educandos frequentemente interfere no rendimento escolar. Os dados da pesquisa mais uma vez confirmam seu referencial teórico.

Tabela 12: A afetividade entre as crianças interfere no rendimento escolar

Frequentemente	3
Às Vezes	4
Não	0

Gráfico 12



O quadro 4 descreve **porque a afetividade** entre as crianças interfere no rendimento escolar: resolução de problemas sem interferência do professor, para motivar os desmotivados, principalmente em caso de bullying.

Quadro 4: Porque a afetividade entre as crianças interfere no rendimento

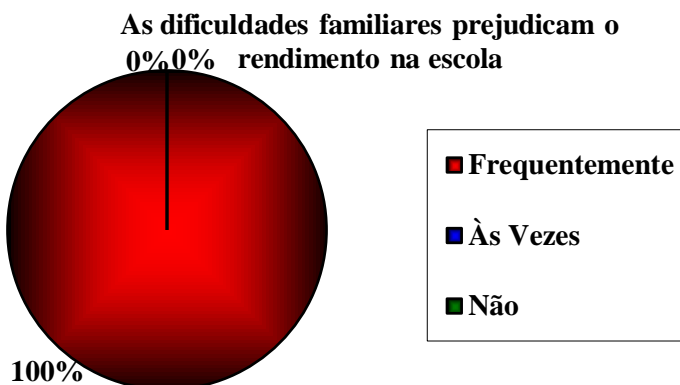
<p>Branco 3</p> <p>A relação ajuda a resolver problemas que não gostariam de perguntar ao professor.</p> <p>Um bom relacionamento pode servir de auxílio para os mais desmotivados.</p> <p>Em casos de bullying, por exemplo, quando a criança se sente mal na sala, não sente motivação para vir.</p> <p>Depende das características individuais do estudante.</p>

A tabela 13 e o gráfico 13 confirmam com unanimidade das opiniões que as dificuldades familiares prejudicam o rendimento na escola, assim como defendem os teóricos apreciados no estudo bibliográfico acerca do tema. É muito grande a probabilidade de estudantes indisciplinados serem resultado de lares desarmoniosos. A falta de diálogo em casa, muitas vezes se repetirá na escola e a turbulência de emoções pode acarretar transtornos de personalidade como a formação de um indivíduo agressivo.

Tabela 13: As dificuldades familiares prejudicam o rendimento na escola

Frequentemente	7
Às Vezes	0
Não	0

Gráfico 13



O quadro 5 descreve as justificativas dos educadores acerca da dificuldade de seu trabalho em decorrência de demanda afetiva do/a educando/a. A maioria dos professores reafirmam o questionamento anterior, culpando os prejuízos escolares pela desestruturação familiar e imaturidade para lidar com suas emoções.

Quadro 5: Justifique se a demanda afetiva do/a educando/a dificulta o desenvolvimento de seu trabalho enquanto educador

<p>Branco 2</p> <p>Alguns não conseguem “se desligar” dos problemas familiares, por este motivo, diminui a concentração nos estudos.</p> <p>Sim. Todos os problemas interferem nas atividades do ser humano, como eles ainda não aprenderam a lidar com estes problemas.</p> <p>Sim. O estudante que não tem demonstrações de afeto no lar pode demonstrar afetividade e dificuldade em se relacionar.</p> <p>Pode afetar afinal somos humanos. Mas seria bom não misturar o pessoal com o profissional.</p> <p>A desestruturação familiar, como um todo, prejudica as atividades acadêmicas dos estudantes.</p>
--

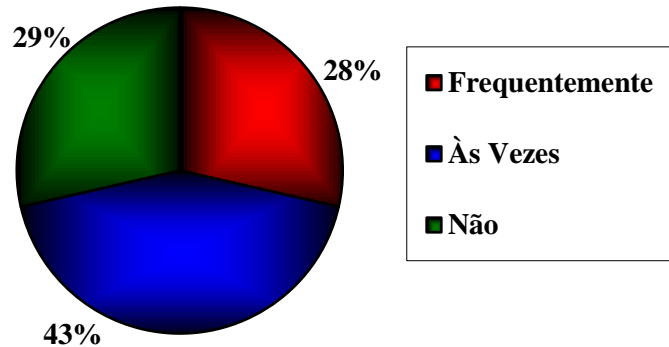
Com a tabela 14 e o gráfico 14, verificamos que 44% dos professores consideram que a escola às vezes trata das dificuldades afetivas do/a educando/a, 28% acreditam que isso seja frequente e outros 28% declaram que isso não ocorre no ambiente escolar. E no Quadro 6 onde é descrito as justificativas dos educadores acerca dessa temática enquanto metade considera que não é função da escola pois faltam profissionais para tratar das dificuldades afetivas, a outra metade diz que existe trabalho de acompanhamento psicológico para os estudantes para atender tal demanda, além de disponibilizar quando possível, reunião com pais.

Tabela 14: A escola trata das dificuldades afetivas do/a educando/a

Frequentemente	2
Às Vezes	3
Não	2

Gráfico 14

A escola trata das dificuldades afetivas do/a educando/a



Quadro 6: Explique como a escola trata das dificuldades afetivas do/a educando/a

Branco 3
 Não é função da escola.
 Falta profissionais na maioria das escolas.
 Reuniões com as famílias, com o estudante, sempre buscando ajuda-lo.
 Existe trabalho de acompanhamento psicológico de estudantes.

No quadro 7 é descrito porque os professores consideram importante que haja laços afetivos entre professor e educando/a. Todos consideram importante, porém enquanto um considera um importante agente motivador e outro diz que facilita a aprendizagem, há um que diz que não é fundamental. Mas uma frase que frisa inclusive a opinião dos autores estudados é que o “bom relacionamento humano é sempre bom na educação”. Até mesmo porque como diz outro professor (conviverão durante um ano ou mais).

Quadro 7: Porque considera importante que haja laços afetivos entre professor e educando/a

Branco 2
 Bom relacionamento humano é sempre bom na educação.
 Importante sim. Fundamental não.
 É importante, pois convivemos durante um ano ou mais.
 Sim. Acho que facilita a aprendizagem e o estudante se sente pertencente àquele espaço.
 Sim. Importante agente motivador.

Na última questão solicitamos aos professores que comentassem sobre a importância do afeto na relação professor-estudante. O quadro 8 descreve as considerações dos docentes e mais uma vez verificamos a importância da afetividade na relação professor-estudante

Quadro 8: Comente sobre a importância do afeto na relação professor/estudante.

Branco 3

Quanto maior a série menor é a necessidade ou importância do afeto na relação professor estudante

O afeto pode aproximar o estudante do professor e em consequência aproximá-lo da matéria.

Afeto ajuda na aprendizagem, é um facilitador. Entretanto, a aprendizagem acontece de várias maneiras.

Importante agente motivador.

CAPÍTULO VIII

CONSIDERAÇÕES SOBRE A PESQUISA

As teorias de Piaget, Vygotsky e Wallon são muito complexas e exigem estudos prolongados. À primeira vista verificamos que entre essas teorias existem grandes diferenças, porém, podemos concluir que esses três importantes autores entendem que a cognição não está desligada da afetividade.

Desse modo, vimos neste estudo que na construção da aprendizagem, ao pensarmos as relações entre professor e estudante, a afetividade funciona como um fator que propulsiona a vontade de aprender permite que os alunos aprendam acima de tudo a entender o que foi exposto em sala de aula, favorecendo uma aprendizagem de qualidade e não apenas memorização mecânica do conteúdo.

Ao possibilitar uma vivência social diferente do grupo familiar, a escola desempenha um importante papel na formação da personalidade da criança. Por isso a estruturação do ambiente escolar deve conter uma reflexão sobre as oportunidades de interações sociais oferecidas (individual ou coletivamente).

Na análise dos questionários dos estudantes podemos verificar que a maioria gosta de estudar, a disciplina favorita é Português, preferem vários professores como acontece a partir do segundo ciclo do Ensino Fundamental ao invés de um para todas as matérias. Afirmaram ainda que aprendem melhor quando gosta do professor, pois quando isso não ocorre a aprendizagem se torna mais difícil. No entanto, os estudantes também consideram que é mais difícil aprender quando não gostam da matéria do que quando não gostam do professor. E a maioria prefere fazer trabalhos somente com 1 ou 2 crianças.

Alguns alunos dialogam pouco com os professores e a maioria dos estudantes revelou não sofrer ameaças por meio do afeto, porém 4% relataram que isso acontece com frequência por parte do professor. Os alunos também afirmaram que se dão bem com a família, no entanto, 17% revelaram que sentem falta de carinho por parte de seus pais. Os estudantes falaram que conversam com seus pais sobre tudo, geralmente comunicam-se melhor com a mãe e são elas ou os irmãos que lhes ajudam com as tarefas da escola. A maioria ainda brinca com os pais.

Somente 33% informaram que os professores não fazem jogos em sala de aula sobre os conteúdos. Alguns alunos utilizam jogos apenas como forma de brincar. 60% dos

estudantes brincam na escola, principalmente nas aulas de Educação Física e preferem brincar com 5 ou mais crianças. Dessa forma percebe-se que afetividade ganha mais espaço e valorização dentro do processo de ensino e aprendizagem quando se integra o lúdico no desenvolvimento do ser humano, para que seja possível construir por meio da alegria e do prazer querer fazer.

Os professores que responderam o questionário disseram que gostam da profissão e desempenham seu trabalho com amor. A maioria considera que a afetividade do educando influencia em seu êxito na escola e afirmaram ainda que já lidaram com educandos desmotivados por não terem afeto pelo professor. Todavia, alguns professores disseram que a afetividade é um agente motivador, mas que não é fundamental para o processo de ensino-aprendizagem.

A pesquisa revelou ainda que os professores consideram que o afeto pode acelerar ou retardar o ritmo do desenvolvimento do educando e pode estimular a autoestima. Afirmaram que existem momentos de interação afetiva com os educandos durante as aulas quando tentam motivá-los nos estudos ou saber sobre a família. Um dado significativo é que alguns professores consideram que negar o afeto não é prejudicial devido a série em que os estudantes se encontram.

Todos os professores disseram que as dificuldades familiares prejudicam o rendimento dos estudantes na escola. A maioria dos professores considera que a afetividade entre as crianças interfere no rendimento escolar e nega retirar amor e atenção de seus educandos devido mal comportamento. Alguns professores acreditam que não seja função da escola tratar das dificuldades afetivas do educando devido falta de profissionais, enquanto outros afirmaram existir acompanhamento psicológico para os estudantes, além de reunião com as famílias para buscar ajudá-los.

Nas questões subjetivas os sujeitos deste estudo fizeram considerações de cunho afetivo. Professores por exemplo revelaram que a afetividade é um importante agente motivador que facilita a aprendizagem. Os professores estão presentes no processo de ensino-aprendizagem em todos os momentos de sua escolarização, daí a importância de integrarem o que amamos com o que pensamos, uma vez que a afetividade está dentro do ser humano e norteia o desenvolvimento do sujeito, em especial a construção da sua personalidade, pois dinamiza as interações, facilita a comunicação e envolve os participantes promovendo uma relação recíproca.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Ana Rita Silva. **A Emoção na Sala de Aula**. 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 1999.

ARROYO, Miguel Gonzalez. CALDART, Roseli Salete. MOLINA, Monica Castagna (Orgs). **Por uma Educação do Campo**. 4ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

BOCK, Ana Maria; FURTADO, Odair e TEIXEIRA, Maria de Lourdes T. **Psicologias**. São Paulo: Editora Saraiva, 1995.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002, estabelece as **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção.

CARVALHO, Ademar de lima. **O Projeto Político Pedagógico: Concepções e Práticas**. Revista de Educação Pública, Cuiabá, v. 17, n. 35, pag. 421 – 439, set – dez. 2008.

CHALITA, Gabriel. **Educação: a solução está no afeto**. 1. ed. São Paulo: Ed. Gente, 2001.

CALDART, Roseli Salete (org.). PEREIRA, Isabel Brasil. ALENTEJANO, Paulo. FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

DELORS, Jacques (et al.). **Educação: um tesouro a descobrir**. 4ª ed. São Paulo: Cortez; 2000. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI.

FREIRE, Paulo, **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, Paz e Terra, 2011.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. 23. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

KOLLING, Edgar Jorge; NERY, Israel José; MOLINA, Mônica Castagna. (Orgs.). **Por uma**

Educação Básica do Campo. v.1. 3. ed. Brasília: Fundação Universidade de Brasília, 1999.

MARCHAND, Max. **A Afetividade do Educador**. São Paulo: Summus, 1985.

MOLINA, Mônica Castagna. Possibilidades e limites de transformações das escolas do campo: reflexões suscitadas pela Licenciatura em Educação do Campo – UFMG. In: _____. BRITTO, Néli Suzana. **Formação de Professores e Professoras do Campo por área do conhecimento – Ciências da Natureza e Matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

MOLINA, Mônica Castagna. Possibilidades e limites de transformações das escolas do campo: reflexões suscitadas pela Licenciatura em Educação do Campo – UFMG. In: _____. CALDART, Roseli Salete. **Licenciatura em Educação do Campo e Projeto Formativo: Qual o lugar da docência por área?** Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

NASCIMENTO, Lucíola Ribeiro. PRATTI, Rosineia Carvalho Bicario. **Pedagogia da Afetividade no Processo de Ensino Aprendizagem**. Serra: Curso de Pedagogia Escola de Ensino Superior Anísio Teixeira, 2011.

NOGUEIRA, Roberto. Elaboração e análise de questionários: uma revisão da literatura básica e a aplicação dos conceitos a um caso real / Roberto Nogueira. – Rio de Janeiro: UFRJ/COPPEAD, 2002.

PDF – **Pesquisa Qualitativa – características, usos e possibilidades**. www.regeuspag.com.br/arquivos/C03-art.06. PDF de J. L. Neves. (site acessado em 10/07/13 às 17:53).

PATTO, Maria Helena Souza : **A Produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: T. A. Queiroz, reimpressão, 1993 – (Biblioteca de Psicologia e psicanálise, v.6).

PIAGET, Jean. **Relações entre a afetividade e a inteligência no desenvolvimento mental da criança**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

<https://www.ufrgs.br/psicoeduc/piaget/afetividade-e-inteligencia/>

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 25. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ROSSINI, Maria Augusta S. **Pedagogia Afetiva**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

SALTINI, Cláudio J. PAG. **Afetividade & Inteligência: a emoção na educação.** vol. 1. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SARNOSKI, Eliamara Aparecida. **Afetividade no Processo Ensino-Aprendizagem.** In: REI – Revista de Educação do Instituto de Desenvolvimento Educacional do Alto Uruguai. Vol. 9, Nº 20 – IDEAU, Julho - Dezembro 2014, pag. 6.

SISTO Fermino Fernandes, BORUCHOVITCH Evely, FINI Lucila Diehl Tolaine (org) **Dificuldade de aprendizagem no contexto psicopedagógico** Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

TRALDI, M. Cristina; DIAS, Reinaldo. **Monografia Passo a Passo.** Campinas – SPAG. Editora Alínea. 7ª Edição. 2011.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Pesquisa em educação: a observação.** Série Pesquisa em Educação, v. 5. Brasília: Plano Editora, 2003.

APÊNDICE



INSTRUMENTO DE PESQUISA DO TCC: A Importância da Afetividade na Relação Professor-Educando/a no Centro Educacional Professor Carlos Mota de Sobradinho – DF.

AUTORA: IRANI CARDOSO DE BARROS

ORIENTADORA: ELIETE WOLF

OBJETIVO GERAL: Estudar o afeto e as emoções nas relações escolares no período de transição entre o primeiro e o segundo ciclo do Ensino Fundamental, nas turmas do 6º Ano do Centro Educacional Professor Carlos Mota de Sobradinho – DF.

ENTREVISTA COM ESTUDANTES

1. Em qual turma você está estudando: (6º _____)
2. Sexo ☐ Masculino ☐ Feminino
3. Idade _____ anos
4. Gosta de Estudar? ☐ Sim ☐ Não
5. Qual é a sua matéria preferida e por quê?

6. Você acha que é melhor ter somente um professor para todas as matérias ou vários?
☐ Um professor para tudo ☐ Vários professores, um para cada matéria
Porque _____

7. Quando você gosta do professor acha que aprende melhor a matéria?
☐ Frequentemente ☐ Às vezes ☐ Não
8. E quando você não gosta do professor, como se sente em relação à matéria?

9. É mais difícil aprender os conteúdos quando não gosta do professor ou não gosta da matéria?
☐ Não gostar do professor ☐ Não gostar da matéria
Por quê? _____

10. Você conversa com seus professores durante as aulas?
☐ Frequentemente ☐ Às vezes ☐ Não
11. Os professores fazem jogos em sala, sobre os conteúdos?
☐ Frequentemente ☐ Às vezes ☐ Não
12. Os jogos são apenas forma de brincar?
☐ Frequentemente ☐ Às vezes ☐ Não
13. Você brinca na escola?
☐ Sim ☐ Não
14. Quando brinca?
☐ No Recreio ☐ Na Educação Física ☐ Na sala de Aula
15. Com quantas crianças gosta de brincar?
☐ uma ou duas ☐ três ou quatro ☐ 5 ou mais

16. Faz trabalho em sala de aula com quantas crianças?
() uma ou duas () três ou quatro () 5 ou mais
17. Seu professor ameaça não gostar de você caso não se comporte?
() Frequentemente () Às vezes () Não
18. Você e sua família se dão bem?
() Frequentemente () Às vezes () Não
19. Com quem se comunica melhor? (numere do menos para o mais)
() Com seu pai () Com sua mãe () Irmãos () Tios/tias () Professores
20. Quem lhe ajuda mais com tarefas da escola?
() Pai () Mãe () Irmãos () Tios/tias () Professores
21. Sente falta de carinho por parte dos seus pais?
() Frequentemente () Às vezes () Não
22. Você conversa com seus pais sobre tudo?
() Frequentemente () Às vezes () Não
23. Seus pais brincam com você?
() Frequentemente () Às vezes () Não
24. Fale sobre o que mais gosta e o que menos gosta na escola



INSTRUMENTO DE PESQUISA DO TCC: A Importância da Afetividade na Relação Professor-Educando/a no Centro Educacional Professor Carlos Mota de Sobradinho – DF.

AUTORA: IRANI CARDOSO DE BARROS

ORIENTADORA: ELIETE WOLF

OBJETIVO GERAL: Estudar o afeto e as emoções nas relações escolares no período de transição entre o primeiro e o segundo ciclo do Ensino Fundamental, nas turmas do 6º Ano do Centro Educacional Professor Carlos Mota de Sobradinho – DF.

ENTREVISTA COM PROFESSORES

1. Sexo ☐ Masculino ☐ Feminino
2. Idade _____ anos
3. Disciplina _____
4. Tipo de Vínculo ☐ Efetivo ☐ Contrato Temporário
5. Gosta de sua Profissão?
☐ Sim ☐ Não ☐ Pretendo Mudar
6. Desempenha seu trabalho com amor?
☐ Frequentemente ☐ Às vezes ☐ Não
7. Considera que a afetividade do educando influencia em seu êxito na escola?
☐ Frequentemente ☐ Às vezes ☐ Não
8. Já lidou com educando/as desmotivados por não ter afeto por você?
☐ Frequentemente ☐ Às vezes ☐ Não
9. Acredita que a afetividade é condição necessária na constituição da inteligência? Por quê?

10. Considera que o afeto pode acelerar ou retardar o ritmo do desenvolvimento do/a educando/a?

- ☐ Frequentemente ☐ Às vezes ☐ Não

11. O afeto pode estimular a auto-estima?

- ☐ Frequentemente ☐ Às vezes ☐ Não

12. Há momentos de interação afetiva entre você e seus educandos/as durante as aulas?

- ☐ Frequentemente ☐ Às vezes ☐ Não

Caso seja frequente, cite quais são esses momentos.

13. Acha que negar o afeto é prejudicial ao educando/a? Por quê?

14. Você retira amor e atenção de seu educando/a por mal comportamento?

- ☐ Frequentemente ☐ Às vezes ☐ Não

15. A afetividade entre as crianças interfere no rendimento escolar?

- ☐ Frequentemente ☐ Às vezes ☐ Não

Porque?

16. As dificuldades familiares prejudicam o rendimento na escola?

() Frequentemente

() Às vezes

() Não

17. A demanda afetiva do/a educando/a dificulta o desenvolvimento de seu trabalho enquanto educador? Justifique

18. A escola trata das dificuldades afetivas do/a educando/a?

☐ Frequentemente

() Às vezes

() Não

Explique

19. Considera importante que haja laços afetivos entre professor e educando/a? Por quê?

20. Comente sobre a importância do afeto na relação professor/estudante.

[illegible]